



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Ana Maria Chantre dos Santos

Práticas de avaliação das aprendizagens em escolas Secundárias de Cabo Verde.
Um estudo exploratório na disciplina de Língua Portuguesa.

Dissertação de Mestrado

Orientação: Prof. Doutor José Augusto Pacheco

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Avaliação

Praia, Novembro de 2011



Universidade do Minho

Instituto de Educação

**CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ÁREA DE
ESPECIALIZAÇÃO EM AVALIAÇÃO**

**Edição Especial para Cabo Verde (PostCaVET)
(2009/2010)**

Dissertação de Mestrado

Tema:

Práticas de avaliação das aprendizagens em escolas Secundárias de Cabo Verde. Um estudo exploratório na disciplina de Língua Portuguesa.

Mestranda: Ana Maria Chantre dos Santos

Orientador: Prof. Doutor José Augusto Pacheco

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus pela força que me tem dado durante esta caminhada;

Aos meus pais, António dos Santos e Maria Luísa Chantre, por me ter dado a base para os estudos, pois, se conquisto este sonho é graças a eles;

Agradeço ao meu orientador, Doutor José Augusto Pacheco, pela disponibilidade, sugestões e rigor científico demonstrando ao longo deste trabalho;

Agradeço, também, a todos os professores do mestrado da Universidade do Minho, que fizeram parte da docência do curso, cujo trabalho e dedicação foram essenciais para a minha formação;

À minha filha Cariane Nadine, um agradecimento especial, por me ter esperado, incansavelmente, a noite quando eu ia as aulas e pela paciência e tolerância durante a elaboração desta dissertação;

Às Escolas Secundárias de Cabo Verde, e as professoras que foram sujeitos activos desta pesquisa, um obrigada especial, pela disponibilidade, interesse e motivação em participar e fornecer informações indispensáveis para a elaboração e consecução deste trabalho;

Aos meus colegas do mestrado, pelo encorajamento na conquista deste objectivo;

E, finalmente, a todos que me incentivaram, que acreditaram nesta vitória, que me apoiaram directa e indirectamente, um muito obrigada!

Resumo

O presente estudo tem como objectivo, analisar as “Práticas de avaliação das aprendizagens em escolas Secundárias de Cabo Verde. Um estudo exploratório na disciplina de Língua Portuguesa”.

A pergunta de partida consiste em saber De que modo se caracterizam as práticas de avaliação das aprendizagens a Língua Portuguesa em escolas secundárias de Cabo Verde, nos 7º e 8º anos, em função do quadro normativo definido pelo Ministério da Educação e Desporto?

Os objectivos que norteiam este estudo são: Enquadrar a noção de avaliação nos paradigmas dominantes; analisar práticas de avaliação das aprendizagens em função dos normativos cabo-verdianos para o ensino secundário; analisar as práticas de avaliação das aprendizagens, a Língua Portuguesa, nos 7º e 8º anos, de acordo com o programa; e relacionar as práticas de avaliação das aprendizagens, definidas pelos normativos, com as práticas de avaliação das aprendizagens, utilizadas pelos professores, a Língua Portuguesa, nos 7º e 8º anos.

Com vista a este estudo, optamos por três procedimentos de pesquisa, a saber: uma metodologia essencialmente qualitativa, em que utilizamos como método de investigação a observação de aulas de Língua Portuguesa, sendo duas de leitura e duas de escrita em que as aulas foram sujeitas a transcrição e comentários; uma entrevista semi-estruturada e análise de conteúdo, dirigida às quatro professoras observadas, para obter um maior conjunto de dados empíricos possíveis acerca do tema estudado; e uma análise da literatura disponível. A análise dos resultados revelou que as práticas avaliativas da maioria das entrevistadas, no tocante à escrita na sala de aula realçam uma avaliação que não propicia a reescrita dos textos e o diálogo nas correcções deixadas por elas nos textos. Os resultados apontam, também, que o carácter discursivo do género ainda não é considerado na prática de ensino e na avaliação. A análise dos dados comprova que, embora haja uma directriz que orienta o trabalho de leitura, a ineficácia no processo de ensino dessa habilidade não permite um desenvolvimento satisfatório. As respostas às entrevistas permitiram identificar um conjunto de práticas mais ou menos uniformizadas, no que concerne ao conceito de avaliação, modalidades e instrumentos de avaliação, orientações normativas sobre avaliação e os critérios de avaliação dos alunos.

Résumé

La présente étude a pour objectif d'analyser les pratiques d'évaluation des apprentissages dans les écoles secondaires du Cap-Vert. Il s'agit plus concrètement d'une étude portant sur la discipline de langue portugaise.

La question de départ est de savoir ce qui caractérise les pratiques d'évaluation des apprentissages en langue portugaise dans les écoles secondaires du Cap-Vert, au niveau des 7^{ème} et 8^{ème} année de scolarité, en fonction des normes définies par le ministère de l'éducation et des sports.

Les objectifs de cette étude sont : déterminer la notion d'évaluation dans ses principaux paradigmes ; analyser des pratiques d'évaluation en fonction des normes capverdiennes concernant l'enseignement secondaire ; analyser les pratiques d'évaluation des apprentissages en langue portugaise dans les 7^{ème} et 8^{ème} années, conformément au programme et mettre en relation les pratiques d'évaluation des apprentissages, selon les normes établies, avec les pratiques d'évaluation des apprentissages développées par les enseignants de langue portugaise au niveau des 7^{ème} et 8^{ème} année de scolarité.

Pour réaliser cette étude, nous avons choisi trois procédures de recherches : une méthodologie qualitative avec pour méthode de travail l'observation de cours de langue portugaise. Pour cela, nous avons suivi deux cours axés sur la lecture et deux autres sur l'écriture. Nous avons transcrit les cours observés et fait des commentaires. L'autre procédure a consisté à réaliser des entretiens semi dirigés et à analyser les données recueillies. Nous avons interrogé quatre professeurs initialement observés en cours pour recueillir le plus de données possibles sur la thématique en étude. Pour terminer, la dernière procédure a consisté à analyser la littérature disponible portant sur le thème.

L'analyse des résultats a montré que les pratiques d'évaluation réalisées par la plupart des enseignants interrogés, concernant l'écrit en salle de classe, ne favorisent pas une réécriture des textes et des échanges autour des corrections faites. Les résultats montrent également que le caractère discursif du genre n'est pas encore pris en compte dans la pratique enseignante et dans l'évaluation. L'analyse des données montrent par ailleurs que malgré l'existence d'une ligne directrice qui encadre le travail sur la lecture, on note une inefficacité dans le processus de développement de cette compétence. Les réponses recueillies lors des entretiens ont permis d'identifier un ensemble de pratiques plus ou moins uniformes concernant le concept d'évaluation, les modalités et instruments d'évaluation, les orientations normatives sur l'évaluation et les critères d'évaluation des élèves.

Índice de quadros

Quadro I: Caracterização dos respondentes do estudo empírico

Quadro II: Noção de avaliação

Quadro III: De que modo descreve, em termos gerais, a avaliação das aprendizagens

Quadro IV: De que modo descreve, em termos gerais, os resultados dos alunos no ensino secundário

Quadro V: De que modo descreve, em termos gerais, os resultados dos alunos no ensino secundário a LP

Quadro VI: Modalidades e instrumentos de avaliação

Quadro VII: De que modo pensa que deve ser realizada a avaliação das aprendizagens

Quadro VIII: Que instrumentos de avaliação das aprendizagens a LP nos 7º e 8º anos do ensino secundário mais utiliza (e com que periodicidade?). Testes, trabalhos, portefólios, projectos

Quadro IX: Quais os instrumentos de avaliação mais frequente utilizados e em que momentos são aplicados

Quadro X: De que modo avalia os alunos nas diferentes dimensões do programa? (escrita, leitura, oralidade)

Quadro XI: Que dificuldades tem encontrado na avaliação dos alunos nos referidos anos

Quadro XII: Orientações normativas

Quadro XIII: De que modo implementa as orientações definidas

Quadro XIV: A elaboração das avaliações, assim como seu critério, segue alguma orientação ou você tem total liberdade de decisão

Quadro XV: Critérios de avaliação

Quadro XVI: De que modo são definidos os critérios de avaliação dos alunos pelos professores de LP que leccionam os 7º e 8º anos

Quadro XVII: Os critérios de avaliação das aprendizagens são discutidos com os seus alunos

Quadro XVIII: Os pais e encarregados de educação têm conhecimento dos critérios de avaliação

ÍNDICE

Agradecimentos	3
Resumo	4
Résumé	5
Índice de quadros	7
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	14
PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	14
1. Contextualização do problema	15
2. Identificação e formulação do problema	21
3. Objectivos	21
CAPÍTULO II	23
AValiação: TEORIA E PRÁTICA	23
1. Noção e paradigmas de avaliação	24
2. Avaliação das aprendizagens (modalidades)	25
2.1. Avaliação diagnóstica	27
2.2. Avaliação formativa	29
2.3. Avaliação Sumativa	33
3. Avaliação e desenvolvimento das competências	39
4. Avaliação no contexto do Sistema Educativo de Cabo Verde	42
4. Avaliação em Língua Portuguesa (programa de LP do 7º e 8º anos do ensino secundário)	55
Capítulo III	62
Metodologia de Investigação	62
1. Natureza do estudo	63
2. Design da investigação	64
3. Respondentes/amostra	65

3.1. Caracterização da Escola 1:	65
3.2. Caracterização da Escola 2:	66
4. Técnicas de recolha e análise de dados	69
5. Questões éticas de investigação	71
Capítulo IV	73
Descrição e análise dos dados.....	73
1. Descrição dos dados.....	74
2. Descrição das aulas observadas	96
3. Análise dos resultados.....	113
3.1. Análise das aulas da professora “A”	113
3.2. Análise das aulas da professora “B”	117
3.3. Análise das aulas da professora “C”	120
3.4. Análise das aulas da professora “D”	121
4. Análise das entrevistas	122
Conclusão	140
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
Referências normativas.....	154
Referências documentais	154

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente estudo “Práticas de avaliação das aprendizagens em escolas Secundárias de Cabo Verde. Um estudo exploratório na disciplina de Língua Portuguesa” - enquadra-se no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação, da Universidade do Minho (Edição PostCaVET).

Em termos de definição da problemática de investigação, o estudo centra-se na avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino secundário, com incidência na disciplina de Língua Portuguesa, no 1º Ciclo (7º e 8º anos), procurando questionar de que modo os normativos definidos, no plano da organização curricular, têm sido apropriados pelos professores, numa visão do que se pode entender pela confrontação do currículo prescrito e do currículo em acção (Gaspar & Roldão, 2007). Deste modo, far-se-á uma análise exaustiva dos níveis de decisão curricular - político/administrativo, de gestão e de realização (Pacheco, 2006) – para a realidade cabo-verdiana no ensino secundário, procurando-se analisar as mudanças efectivamente realizadas ao nível das práticas pedagógicas.

Ao escolhermos este desafio académico não pretendemos dar uma resposta imediata e acabada sobre o tema, mas proporcionar um ponto de partida em termos de investigação, para que os professores possam construir as suas respostas e interrogações relativas a questões e interpelações que se lhes são colocadas no dia-a-dia. Tencionamos, ainda, proporcionar aos professores do Ensino Secundário o despertar de interesses pelo objectivo da pesquisa para elaboração de trabalhos práticos, para reflexão em torno das suas práticas pedagógicas, bem como pela procura da melhoria dos processos e práticas de avaliação.

O propósito deste trabalho, na realidade, é o da discussão de um quadro teórico sobre o tema abordado que nos permita lidar com os conhecimentos de desenvolvimento de projecto de pesquisa e, por conseguinte, trazer subsídios para melhor compreensão do problema. Ressalta-se que, na nossa experiência docente, deparamos amiúde com quase ausência de informações sobre a matéria em estudo, na medida em que, por vezes, se entende que a avaliação na sala de aula é um questão quase exclusiva de professores e alunos e sobre a qual se mantém algum nível de reserva e confidencialidade.

Com efeito, os desafios que se colocam, hoje em dia, exigem o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões obtidos no ciclo de estudos e a aquisição de novas capacidades intelectuais e aptidões necessárias à intervenção criativa na sociedade cabo-verdiana. É necessário que, para além do rigor que deve existir, o processo de avaliação se torne num processo decisional que envolva políticas (Afonso, 2000), processos e práticas (Pacheco, 1995; Alves, 2004) e que se reflecte na necessária construção de critérios que sejam amplamente partilhados (Stake, 2008).

Como a avaliação das aprendizagens incide sobre conteúdos curriculares, o projecto discutirá questões relativas à problematização do conhecimento (cada vez mais traduzido em competência), tornando-se, por isso, fundamental a análise da avaliação na disciplina de Língua Portuguesa, no 1º Ciclo do ensino secundário (7º e 8º anos) com o intuito de contrastar o que é proposto a nível político/administrativo e o que é realizado no contexto da escola e no interior da sala de aula.

Para isso, o caminho metodológico que contribui para este estudo é de natureza essencialmente qualitativa, mediante a utilização, ao nível da observação de aulas, do inquérito por entrevista e da análise documental e, ao nível das técnicas de análise de dados e de análise de conteúdos.

O trabalho de investigação está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *Problemática da Investigação*, organiza a parte inicial da dissertação, do qual se expõe a contextualização, a identificação e formulação do problema das questões de investigação e os objectivos do estudo.

No segundo capítulo, intitulado *Avaliação: teoria e prática* apresenta-se a noção e discutem-se os paradigmas de avaliação fazendo-se a distinção, ao nível da avaliação das aprendizagens, das modalidades de avaliação, da avaliação e desenvolvimento das competências, da avaliação no contexto do Sistema Educativo de Cabo Verde e das práticas de avaliação em Língua Portuguesa, de acordo com o programa de LP do 7º e 8º anos do ensino secundário.

No terceiro capítulo apresenta-se a metodologia de investigação utilizada, considerando-se a natureza do estudo, o *design* da investigação: estudo de caso,

caracterização dos respondentes e da amostra, as técnicas de recolha e análise de dados, a descrição das escolas secundárias onde se desenvolveu a pesquisa e as questões éticas de investigação e análise de conteúdo. O objectivo deste capítulo é permitir que o leitor entenda melhor o processo da pesquisa desenvolvida, mas também uma pesquisa em educação.

O quarto capítulo é dedicado à *Descrição e análise dos dados* e apresenta a descrição das entrevistas, descrição e análise das aulas observadas e análise das entrevistas.

Finalmente, terminamos este trabalho com a apresentação da conclusão, com uma síntese dos resultados obtidos, apresentação de propostas, sugestões, melhoria e limitações do estudo.

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

O primeiro capítulo, intitulado *Problemática da Investigação*, organiza a parte inicial da dissertação, do qual se expõe a contextualização, a identificação e formulação do problema das questões de investigação e os objectivos do estudo.

1. Contextualização do problema

Uma das primeiras razões que nos levaram à escolha deste tema para elaboração da dissertação deve-se ao facto de leccionarmos a disciplina de Língua Portuguesa no ensino secundário, numa escola em Santiago, já há alguns anos, depois de muitos anos de experiência de leccionação no ensino básico. Conhecendo-se somente a planificação por escola, que é elaborada pelo Ministério da Educação, onde são referenciados os conteúdos e os objectivos e nada é dito sobre a avaliação e sobre a metodologia, surgiu-nos a necessidade de tornar centrais as práticas de avaliação das aprendizagens, de modo que seja possível uma articulação mais efectiva entre conteúdos/objectivos/avaliação.

Uma outra razão diz respeito à avaliação que é realizada em função do cumprimento do sistema de avaliação do ensino secundário: os professores devem elaborar e dar aos alunos dois testes sumativos por trimestre, atribuindo-lhes o peso de 80%. Os restantes 20% destinam-se à avaliação formativa, sem que exista uma orientação para esta modalidade de avaliação. Cada professor avalia formativamente, sem que muitas vezes não disponha de instrumentos para a sua aplicação, recorrendo a critérios gerais como assiduidade, comportamento e participação na sala de aula.

A escolha do tema foi, também, determinada pela valorização das aprendizagens em termos profissionais, já que os professores sentem cada vez mais dificuldades na sua implementação, sobretudo, no recurso a formas inovadoras, e no quadro das unidades curriculares frequentadas no curso de mestrado, onde se abordou quer a avaliação institucional, a avaliação de programas e projectos, modelos e teorias de avaliação, quer a avaliação das aprendizagens nas diversas disciplinas. Na vida profissional como docente temos deparado, variadíssimas vezes, com a responsabilidade de avaliar os alunos. Uma tarefa solitária e difícil que exige mudanças de postura e de valores na acção docente, uma vez que a avaliação é responsável pelo êxito ou fracasso dos alunos. As práticas avaliativas são partes integrantes e permanentes da nossa acção pedagógica, precisando de ser pensadas como um instrumento de redimensionamento dessa prática.

Deste modo, o estudo das práticas de avaliação das aprendizagens tornou-se numa temática que responde às expectativas que tínhamos aquando da inscrição no referido mestrado, tornando-se possível a sua abordagem, teórica e empírica, em duas escolas de Cabo Verde. Por outro lado, há uma exigência cada vez maior com o desempenho da escola, porque ela é considerada uma instituição social imprescindível à sociedade actual e à formação humana, tornando-se a avaliação das aprendizagens a Língua Portuguesa numa actividade curricular crucial, pois estas aprendizagens estão relacionadas com o desempenho noutras disciplinas.

As práticas de avaliação, tanto nos ensinos básico e secundário, quanto nas aulas de Língua Portuguesa, são enquadradas pelos normativos, pois a avaliação, de acordo com diversos autores não é uma tarefa fácil, pois requer muito conhecimento e dedicação por parte do professor, mas é uma forma de avaliar os alunos de forma a reorganizar a acção pedagógica com o objectivo de orientar o desenvolvimento do aluno.

A avaliação formativa, segundo Afonso (2000), pode facilitar a promoção da igualdade de oportunidades de sucesso na escola, pois é um instrumento pedagógico capaz de viabilizar o trabalho do professor. Para este autor, a avaliação criterial e a avaliação formativa são, muitas vezes, confundidas, principalmente, porque os dois modelos de avaliação exigem a definição prévia dos objectivos educacionais. Assim, para este autor a principal característica da avaliação criterial consiste na “apreciação do grau de consecução dos objectivos do ensino, faz-se em função das realizações individuais de cada aluno e não em comparação com os outros” (*ibid.*, p. 35). Destaca ainda que a avaliação criterial é a modalidade de avaliação que mais dá garantias da realização da transmissão e da aprendizagem “das chamadas competências mínimas necessárias ao mundo do trabalho e (...) que permite um maior controlo central por parte do Estado” (*ibid.*, p. 35).

A avaliação das aprendizagens é uma decisão política, ligada a estruturas de governação, que necessita de ser analisada ao nível político/administrativo, ao nível de gestão (no plano organizacional das escolas) e ao nível de realização, isto é, da sala de aula.

Dada a pertinência da temática, e sobretudo dada a importância que lhe tem sido conferida pela Administração central, em tempos de globalização e de implementação de uma cultura de prestação de contas (Alves, 2005), tem sido realizado vários estudos empíricos sobre avaliação das aprendizagens. Numa análise dos programas de Língua Portuguesa, do 3º ciclo do ensino básico português, Lima (2010, p. 92) escreve:

“Em todo o processo de avaliação deve-se dar primazia à avaliação formativa com recurso à autoavaliação regulada e articulada com os momentos de avaliação sumativa, de modo a valorizar-se a evolução do aluno ao longo do ano e do ciclo de estudos, bem como ao desenvolvimento de estratégias de superação das dificuldades detectadas. A avaliação deverá incidir não só sobre conhecimentos que os alunos adquiriram, mas também sobre as competências e as capacidades que desenvolveram e as atitudes e valores que demonstraram”.

Na implementação do estudo empírico, o investigador procurou saber a opinião dos professores entrevistados acerca das principais causas do insucesso no domínio da Língua Portuguesa, assim identificadas:

“Assim, um dos professores entrevistados enumera como principais causas: a falta de pré-requisitos, o comportamento da família, a falta de criatividade e a falta de ideias por parte dos alunos, visto que acedem a tudo com muita facilidade e, por isso, não estão habituados a pensar (...) Outro dos entrevistados aponta como principais causas de insucesso no ensino do Português a desmotivação dos alunos e a imagem que se tem do ensino da língua, acrescentando que o desinteresse pela disciplina deve-se ao facto de os alunos não verem nela uma utilidade prática, questionando-se: estudar Português para quê?” (*ibid.*, p.169).

Outros entrevistados do mesmo estudo, apontam para a falta de tempo de aprendizagem dos alunos, para o tempo curricular da disciplina, a formação dos professores, com lacunas em área de especialização, as políticas educativas, bem como os programas e manuais estereotipados (*Ibid*).

Uma das componentes de especialização da formação de professores dizem respeito à escrita, tema amplamente aprofundado, num estudo empírico, por Brandão (1999, p. 2), na medida em que “no processo de desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, a aquisição da consciência da situação de comunicação escrita e das implicações que tem na construção do texto constitui um marco decisivo”. Na realização do estudo, o investigador analisa a escrita nos programas e nos manuais de Língua Portuguesa, referindo algumas linhas orientadoras do seu ensino: falta de reflexão; predomínio do produto sobre o processo de escrita; irrelevância do contexto de comunicação; perpetuação de uma escrita de explicitação do conhecimento (*ibid.*).

Num estudo realizado sobre a avaliação das aprendizagens, no âmbito de uma unidade curricular do curso de mestrado, elaborámos um questionário, aplicado a professores do ensino secundário, intitulado “ O conhecimento e práticas sobre a avaliação formativa” cujos resultados revelam que, quando os professores foram questionados sobre as modalidades de avaliação que conhecem demonstraram ter conhecimento dessas modalidades de avaliação. Isso se evidencia através dos seguintes extractos:

“Avaliação sumativa, formativa e por competência (P 3,P 5, e P9); Avaliação diagnostica, formativa e sumativa. (P6 e P8); Avaliação formativa e sumativa.” (P2 e P4); Avaliação formativa, sumativa, diagnostica e aferida.” (P1 e P7).

Ao longo desse estudo empírico, os professores conseguiram definir avaliação formativa. Nos extractos abaixo atribuíram-lhe a função de:

“ recolha de informações sobre a aprendizagem do aluno”; não tem a finalidade de o classificar” (P7); é aquela que tem por objectivo acompanhar/controlar o desenvolvimento do ensino aprendizagem do aluno” (P6); uma forma de conhecer a evolução dos alunos em termos de compreensão ou não da matéria. Permite ao avaliador, saber onde é preciso reforçar, como fazer, e quais os alunos que precisam de mais dedicação da sua parte. Não tem carácter classificatório” (P5).

Ficou claro na pesquisa, que os docentes praticam a avaliação formativa na sala de aula e sabem a importância dessa modalidade de avaliação; isto é evidenciado no registo abaixo:

“porque acredito que é uma necessidade, pois não se pode apenas fazer uma avaliação sumativa que é apenas um momento pontual” (P3); “ porque considero que é uma estratégia que me leva a certificar que os objectivos traçados para cada aula estão a ser alcançados ou não” (P4); “ porque a aprendizagem é uma construção e como tal deve ser feita paulatinamente de modo a se poder superar as dificuldades e reforçar (consolidar) os conhecimentos que se transmite” (P5); “ porque permite-me ter uma noção daquilo que o aluno aprendeu ou não e criar estratégias de mediação das possíveis lacunas” (P7); “ permite saber se os alunos conseguiram atingir os objectivos traçados” (P8); “para testar o nível de informação dos conteúdos que os alunos dispõem até o momento” (P9).”

Contudo, é necessário frisar que alguns dos sujeitos revelaram: “pratico de vez em quando” (P6); “porque ajuda o aluno no pós-teste neste caso avaliação sumativa” (P2).

As observações a seguir apresentam experiências das modalidades/estratégias que praticam:

“expressão oral e escrita” (P2); “ dou tópicos dos conteúdos a serem trabalhados para fazerem pesquisas e apresentar no inicio das aulas com uma participação activa de toda a turma, chamadas orais sobre os conteúdos leccionados” (P3) “ normalmente faço perguntas orais, no decorrer da aula dou exercícios para resolvermos na sala e para casa, elaboro ficha de trabalho, etc” (P4); “ variado: desde exercício que se resolvem na sala (chamadas orais e escritas); trabalhos de grupo e individual, t.p.c, etc” (P5);) “ fichas de avaliação individual, questionários orais ou escrito, trabalho individual e trabalho de grupo” (P 6); “ através de fichas

com questões e exercícios de acordo com os conteúdos. Estas poderão conter perguntas de diversas naturezas” (P7); “ teste formativo; perguntas orais; resumo de aulas” (P8); “ fichas formativas; questões orais; chamadas” (P 9).

Conclui-se, pois, que os docentes para além de terem afirmado anteriormente que praticam a avaliação formativa revelaram, que pouco sabem que modalidades/estratégias praticam nas suas aulas. Outro dado importante revelado nesta pesquisa diz respeito ao costume dos professores quanto a mudança de estratégias da avaliação formativa.

“Para evitar rotina, monotonia e para motivar os alunos melhor” (P1); “ As vezes temos que utilizar várias estratégias na sala de aula e ver qual a melhor o aluno se adopte” (P2); “ Porque assim posso oferecer aos alunos novas formas de aprendizagem, porque também o ensino aprendizagem deve centrar-se nos alunos” (P3); “ e é uma forma de saber qual das modalidades se adequa melhor ao nível dos alunos e também para evitar rotinas” (P4); “ Porque não há receitas pedagógicas, se uma estratégia não resultar, o professor deve mudá-la para poder conseguir atingir os objectivos preconizados (fazer com que o aluno aprenda)” (P5).

Nos depoimentos a seguir sobre os critérios usados para avaliar os alunos, quase todos os professores responderam afirmativamente, porém comprova-se que dois deles perceberam a pergunta, ou sabiam de facto dar a resposta. (P4) “Marcação de +/-, atribuição de % para trabalhos de grupos; (P5) Uso os critérios adoptados pelo Ministério: 80% para a avaliação sumativa e 20% para a formativa;”

É de realçar que o que o (P 5) revelou que usa os critérios propostos na Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano.

Ao termos perguntado se os alunos sabem quais são os critérios usados para os avaliar, as respostas foram quase na sua maioria, unânimes.

“Assiduidade, pontualidade, comportamento, apresentação/entrega dos trabalhos solicitados (individuais ou em grupo)” (P1); “ Expressão oral e escrita, realização dos t.p.c.¹, participação na sala de aula” (P2); “ Avalio o comportamento geral dos alunos, as atitudes dos alunos perante as aulas, os testes, os trabalhos de grupo e trabalhos equivalentes” (P3); “ São avaliados pelos testes sumativos e pelos itens estabelecidos na avaliação contínua” (P7); “ Por competências incluindo atitudes na sala de aula” (P9).

Já o (P6) respondeu “não. Se é para verificar a aprendizagem acho que não é necessário.”

Nas respostas abaixo, os professores disseram que os instrumentos de avaliação formativa que utilizam nas suas aulas são:

¹ Trabalho para casa.

“Questionários (escrito e oral), testes (escritos)” (P1); “Pré-teste, perguntas de auto-avaliação” (P2); “Fichas, caderneta para anotar a evolução do aluno” (P3); “Perguntas orais e escrita, trabalhos de grupo, fichas” (P4); “Testes formativos, questionários, trabalhos de grupo, resolução de fichas, chamadas” (P5); “Fichas e questionários” (P7); “Fichas e informações partilhadas” (P9).

Nas seguintes explanações os professores exemplificam que recorrem ao *feedback* nas aulas porque:

“Os alunos precisam saber onde erraram, como evitar os erros, onde precisam estudar mais e por uma questão de estabilidade relacional (professor/aluno) o aluno perceberá que os trabalhos têm utilidade e que é-lhe dispensado alguma atenção por parte do seu professor” (P1); “Para saber se devo continuar com as mesmas estratégias ou mudá-las, caso os alunos não conseguirem acompanhar a metodologias” (P3); “Com o objectivo de averiguar se os alunos estão a corresponder as expectativas do professor e do currículo” (P4); Com o objectivo de ajudar os alunos com mais dificuldades, orientando-os de modo a ultrapassarem tais dificuldades na aprendizagem” (P5); “Com o objectivo de saber se as minhas práticas estão de acordo com as expectativas dos alunos e do nível deles; para melhorar e tornar mais significativa as aprendizagens dos alunos” (P7); Para saber qual é a percepção/ compreensão dos conteúdos por parte dos alunos” (P9).

Nos exemplos que se seguem, os professores questionados comprovam que solicitam a auto-avaliação dos alunos:

“Em cada final do trimestre” (P1); “Sempre no final de cada capítulo da matéria” (P2); “Sempre no início de cada trimestre com testes diagnósticos e no final de cada trimestre para recolher as falhas e mudar a metodologia” (P3); “Com pouca frequência” (P4); “Sempre que possível e nas situações em que julgue ser necessário” (P5); “Solicito no fim dos trimestres” (P6); “Normalmente depois dos testes, mas com mais frequência nos finais dos trimestres” (P7); “No primeiro trimestre” (P9). (Santos, 2010).

Para a consecução do trabalho, analisaremos alguns documentos elaborados em Cabo verde sobre as práticas avaliativas, nomeadamente: Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n. 103 /III/90), Decreto-Lei nº42/2003 de 20 de Outubro (Sistema de avaliação do ensino secundário), Programa da Disciplina de Língua Portuguesa – 1º Ciclo – 7º e 8º anos, Módulo – Avaliação (Curso de Formação de Professores de Ensino Básico) e, a Portaria nº 6/97 de 17 de Fevereiro – Ministério da Educação, Ciência e Cultura.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em Cabo Verde aprovado pelo Decreto-lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro e alterado pelo Decreto-lei nº 113/V/99 de 18 de Outubro, veio definir as linhas e os objectivos da actual estrutura do sistema educacional do País. Esta Lei defende os princípios de equidade e de ingresso ao ensino, deixando se ser selectiva e elitista e promovendo “progressivamente a igualdade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino e igualdade de oportunidades no sucesso escolar (art. 4º), mas acerca da

avaliação não faz nenhuma abordagem quanto aos paradigmas avaliativos emergentes da actualidade.

2. Identificação e formulação do problema

O ponto de partida da investigação consiste na formulação de um problema inicial, que define e acolhe questões de investigação para os quais se buscam respostas. O investigador parte de uma situação que permite compreender melhor os fenómenos e os conhecimentos observáveis e interpretá-los mais acertadamente. Neste aspecto a investigação está centrada na busca de respostas para um problema, cujas características principais são “as qualidades de clareza”, “exequibilidade” “de pertinência” (Pacheco, 2006).

Face à escolha da temática, com referência a diversos factores que estão na origem da escolha deste objecto de estudo, o problema de investigação traduz numa declaração, ou interrogação, sobre a qual se procura uma resposta em termos da sua resolução.

O problema deste estudo traduz-se na seguinte interrogação:

De que modo se caracterizam as práticas de avaliação das aprendizagens a Língua Portuguesa em escolas secundárias de Cabo Verde, nos 7º e 8º anos, em função do quadro normativo definido pelo Ministério da Educação e Desporto?

3. Objectivos

Depois da formulação do problema, apresentam-se de seguida os objectivos que norteiam o estudo teórico-metodológico:

- Enquadrar a noção de avaliação nos paradigmas dominantes.
- Analisar práticas de avaliação das aprendizagens em função dos normativos cabo-verdianos para o ensino secundário.

- Analisar as práticas de avaliação das aprendizagens, a Língua Portuguesa, nos 7º e 8º anos, de acordo com o programa.

- Relacionar as práticas de avaliação das aprendizagens, definidas pelos normativos, com as práticas de avaliação das aprendizagens, utilizadas pelos professores, a Língua Portuguesa, nos 7º e 8º anos.

CAPÍTULO II

AVALIAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA

No segundo capítulo, intitulado *Avaliação: teoria e prática* apresenta-se a noção e discutem-se os paradigmas de avaliação fazendo-se a distinção, ao nível da avaliação das aprendizagens, das modalidades de avaliação, da avaliação e desenvolvimento das competências, da avaliação no contexto do Sistema Educativo de Cabo Verde e das práticas de avaliação em Língua Portuguesa, de acordo com o programa de LP do 7º e 8º anos do ensino secundário.

1. Noção e paradigmas de avaliação

De acordo com Leal (1992, p. 23), um trabalho sobre avaliação tem necessariamente que enquadrar uma reflexão sobre as diferentes problemáticas que lhe estão associadas:

“O que pensamos no presente, os nossos pressupostos e as nossas intenções são dependentes de toda uma vivência passada, de toda a cultura que nos marcou. É à luz desse passado que as nossas posições tomam significado e se tornam claras e perceptíveis para quem nos lê”.

Ao longo dos tempos, têm-se verificado que a avaliação tem vindo a ser considerada quer como uma componente da prática educativa, quer como uma questão particularmente delicada do sistema de ensino (Leal & Abrantes, 1990; Leal, 1992; Hadji, 1994; Pacheco, 1995; Santos 2003). Por isso, é fundamental percebermos o significado da avaliação, uma vez que todos os professores, diariamente, têm necessidade de avaliar as aprendizagens dos seus alunos.

Segundo Pacheco (1995, p. 63) a avaliação “é um termo complexo, e também controverso, que deve ter processos técnicos, que se justifiquem teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam”.

Por sua vez, Hadji (*ibid*, 1994), alude que mais do que produzir informação útil e consistente, a avaliação deve permitir a comunicação das informações recolhidas, de modo a informar e regular a acção dos diversos actores do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo a avaliação, e seguindo as ideias de Pacheco (2010), “o juízo sistemático da valia ou mérito de um objecto”, bem como um processo de tomada de decisões (...) que requer um juízo político e moral” (Stake, 2006, p. 38), o acto de avaliar significa a formulação de juízo de valor que, por sua vez, implica a atribuição de um significado entre um referido (produto) e um referente (critério), com vista à tomada de decisão. Refere Stake, que “a avaliação consiste na busca do conhecimento sobre o valor de algo. Boa parte deste conhecimento provém da experiência pessoal e, por vezes, da nossa própria consciência” (*ibid.*, p. 61).

Esta questão é também levantada por Hadji (1994), que considera que se está sempre a avaliar, logo dificilmente se pode obter uma resposta acabada a esta

questão, tornando-se num jogo, cujas regras devem ser conhecidas por todos. Assim, a noção de avaliação, que implica sempre a formulação de um juízo de valor, pois só desse modo é que se distingue de apreciação, é definida de acordo com os paradigmas, ou seja, formas de pensamento e de acção que congregam conceitos e práticas.

Na caracterização dos paradigmas de avaliação, Stake (2006) identifica o tradicional e o compreensivo, assim referenciados pelo autor:

Avaliação baseada em standards e critérios: “quantidade do atributo necessário para a descrição de um critério; fixa o nível de realização do critério (objectivo); marca a diferença entre a aceitabilidade e não aceitabilidade do avaliando”.

O paradigma tradicional corresponde ao que Stake (2006) designa por paradigma baseado em *standards* e critérios e que resume nas seguintes palavras: números, escalas, critérios; variáveis descritivas, metodologia quantitativa e generalização dos resultados. Por outro lado, o paradigma compreensivo baseia-se na experiência subjectiva, na metodologia qualitativa, nas variáveis contextuais, nos Episódios, acontecimentos e actividades, dado que “ a avaliação compreensiva é o estudo empírico da actividade humana (*Ibid*: p. 153).

“Avaliação compreensiva é um modo de buscar e documentar a qualidade de um programa. Nela tanto se utiliza a medição baseada em critérios quanto a interpretação. O seu aspecto essencial é a compreensibilidade (receptividade, sensibilidade) de questões ou problemas-chave, especialmente os que são experienciados pelas pessoas no seu lugar ou programa” (Stake, 2006, p.144).

2. Avaliação das aprendizagens (modalidades)

Decorrente destes dois paradigmas, surgem duas modalidades de avaliação principais: a avaliação sumativa e a avaliação formativa, embora também possa ser referida a avaliação diagnóstica, que, pela sua lógica prospectiva, tem uma natureza formativa.

Ainda que existam outras –interna, externa, criterial, normativa e especializada (Pacheco, 1995), explica que a avaliação sumativa e a avaliação formativa têm-se

tornado nas duas principais modalidades a partir das quais são interpretadas as práticas de avaliação das aprendizagens.

A avaliação das aprendizagens envolve actividades, técnicas e instrumentos de avaliação que permitem ao avaliador verificar se o aluno adquiriu os tais conhecimentos, capacidades e atitudes. Como elemento integrante da aprendizagem, a avaliação das aprendizagens deve ser considerada como um meio de verificar se o processo de ensino-aprendizagem está ocorrendo de acordo com os objectivos definidos e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

É nesta óptica que Bloom, Hastings e Madaus (1975), afirmam que a avaliação pode ser considerada como um método de verificação das metas educacionais. De acordo com a sua função, ela pode ser considerada como uma preparação inicial para a aprendizagem, verificando as dificuldades dos alunos durante o processo de aprendizagem e, controlando se atingiram os objectivos pré-definidos e, em caso contrário, que mudanças devem ser feitas para garantir a sua efectividade.

Scriven (1967) considera a avaliação como um processo de verificação de objectivos, mas acrescenta que na avaliação há uma descrição com um julgamento, ou seja, são apreciados os objectivos do ensino. Scriven foi o primeiro autor a definir os conceitos de avaliação formativa e sumativa, que abordaremos mais à frente.

O Sistema de avaliação no Ensino Secundário em Cabo Verde demonstra, de forma muito clara, a importância destas modalidades de avaliação das aprendizagens e a distinção entre cada uma delas: “A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa” (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, ponto 1, art.º13). No Despacho-Normativo² sobre o Sistema de avaliação do Ensino Secundário – (Decreto-Lei nº 42/03/ 2000 de 20 de Outubro), verificamos que há um entrosamento entre as diferentes modalidades de avaliação. Sobre estas características da avaliação, que nos debruçaremos de seguida, para uma melhor conhecimento da avaliação das aprendizagens dos alunos.

² Decreto-Lei nº 42/03/ 2000 de 20 de Outubro

2.1. Avaliação diagnóstica

“A avaliação diagnóstica é aplicada pelos professores com o fim de averiguar a posição do aluno face às aprendizagens anteriores que servem de base (pré--requisitos) para a aquisição de outras no sentido de prever as dificuldades futuras e, em certos casos, resolver situações presentes. Esta modalidade é aplicada antes de iniciar uma nova unidade ou ciclo de aprendizagem. Os resultados desta avaliação deverão ser obtidos por objectivos, não fazendo sentido a atribuição de uma classificação.” (Sistema de avaliação do Ensino Secundário – Decreto-Lei nº 42/03/ 2000 de 20 de Outubro).

De acordo com este normativo, a avaliação diagnóstica centra no início ou em determinados momentos da formação e não no fim, ao considerar que a principal função desta modalidade consiste em indicar o nível de preparação do aluno anterior à iniciação de determinada unidade pedagógica, facilitando, assim, o trabalho por parte do professor, de antevisão das limitações e dificuldades dos seus alunos e de adaptação das metodologias de ensino a utilizar durante o processo de formação.

Esta modalidade de avaliação é realizada no início de uma unidade temática, e de acordo com (Hadji: 1994, p. 63) esta prática consiste em “captar traços daquilo que se denomina como o perfil de partida dos formandos”. (Pacheco: 1996, p.75) partilha da mesma ideia quando refere como intenção da avaliação diagnostica “o levantamento de conhecimentos dos alunos considerados como pré-requisitos para abordar determinados conteúdos”. Neste sentido, Ferreira (2007) acrescenta que a principal finalidade da avaliação diagnóstica é determinar o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, com vista a tomar-se decisões didácticas sobre como e por onde começar o processo de ensino e de aprendizagem.

De igual modo, Rosales (1992: 36) refere que “a sua realização tem como missão específica determinar as características da situação inicial de um determinado processo didáctico que se quer pôr em marcha e servir de base, portanto, a decisões sobre programação ou esboço do mesmo”.

A avaliação diagnóstica corresponde ao apuramento ou descoberta do que os alunos sabem, do que eles ignoram ou o que necessitam para a abordagem das novas aprendizagens. O professor deve ter informações concretas das aprendizagens anteriores ou da ausência delas a nível individual e de grupo. Esta modalidade de avaliação permite, que se conheça as características iniciais dos

alunos da turma para se tomar decisões de planificação do processo de ensino aprendizagem, de modo a criar-se as condições necessárias para os alunos iniciarem a aprendizagem nas melhores condições.

Sendo assim, a aplicação desta modalidade de avaliação no início do processo ensino aprendizagem permite ao professor recolher informações sobre o nível de conhecimentos de cada aluno, facultando por um lado, informações sobre, suas aptidões e habilidades para iniciar uma nova aprendizagem e, por outro, as suas dificuldades e as suas limitações. Todas essas informações permitirão ao professor estabelecer adequadamente as suas acções pedagógicas para a construção do saber, de acordo com o perfil do aluno. Ou seja, o professor de acordo com as informações obtidas, poderá traçar as estratégias de ensino e acompanhamento sistemático, adequando-as às necessidades dos alunos com o intuito de o fazer tirar o maior proveito possível da sua formação e, também, corrigir falhas, esclarecer dúvidas e estabelecer comunicação frequente, o que permitirá uma maior aproximação entre professor e aluno.

Na perspectiva de Cortesão (2002: 39) “os dados fornecidos por esta avaliação não podem ser tomados como um rótulo que se cola para sempre ao aluno”. Devem ser um conjunto de indicações que permitem ao professor e ao aluno, em conjunto, progredir na aprendizagem.

Embora, aparentemente esta modalidade de avaliação apresente um carácter inicial, Haydt (1997) aluda que não seria apenas no início do período lectivo que se realize a avaliação diagnostica, o ideal é que a mesma seja aplicada em cada unidade de ensino, verificando quais as informações que os alunos possuem sobre o assunto e quais as habilidades apresentam para dominar o conteúdo, o que, por sua vez, facilitaria o desenvolvimento da unidade e ajudaria a garantir o processo ensino aprendizagem.

Apesar da maioria dos autores chamar esta modalidade de avaliação diagnóstica, Hadji (2001, p.19) pressupõe que o termo mais adequado seria “avaliação prognóstica,” uma vez que “ (...) toda a avaliação podia ser diagnostica, na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos”. A

peculiaridade da avaliação prognostica seria a “ (...) função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, (...) adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas (...) mais adaptados a seus conhecimentos e competências actuais) ”. É de realçar que alguns autores atribuem à avaliação diagnostica uma função reguladora, que corresponde, por este facto, uma avaliação formativa (Martins, 1996).

Na óptica de Gimeno (1992), a avaliação diagnóstica poderá assentar numa multiplicidade de variantes:

- Conhecer o aluno para saber qual o nível dos seus conhecimentos prévios para que possa partir para aprendizagens futuras de forma segura;
- Conhecer as características pessoais, familiares e sociais do aluno para obter numa perspectiva global, os conhecimentos pessoais e contextuais da sua personalidade;
- Tomar consciência do processo de aprendizagem disponibilizando informações pertinentes para a detecção de erros, de dificuldades de execução ou compreensão, de forma a corrigi-los e superá-los evitando o fracasso e desmotivação - é o sentido formativo da avaliação diagnóstica na medida em que permite detectar as dificuldades, corrigir e melhorar os processos de aprendizagem;
- Diagnosticar, ao fim de determinado tempo, o estado final do aluno, ou seja, saber as aprendizagens que já desenvolveu - é o sentido sumativo da avaliação diagnóstica;
- Conhecer qualidades dos alunos considerando a sua pertinência para localizar os alunos em equipas de trabalho de acordo com a sua personalidade, interesses, hábitos de trabalho ou níveis de destreza.

2.2. Avaliação formativa

No campo das práticas avaliativas, Haydt (1997, p.17) defende que a avaliação formativa possui função de controlo e “ (...) é realizada durante todo o decorrer do

período lectivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objectivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das actividades”.

Esta ideia é referenciada no normativo anteriormente referido, que define o seguinte:

- a) “A avaliação formativa é uma modalidade de avaliação aplicada pelos professores com o fim de determinar a posição do ‘aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar as dificuldades e de lhes dar solução.
- b) Esta modalidade consiste na recolha e tratamento, com carácter sistemático e contínuo, dos dados relativos aos vários domínios de aprendizagem, que revelem os conhecimentos, as habilidades, as capacidades e atitudes desenvolvidas.
- c) A avaliação formativa tem carácter qualitativo e é aplicada através de instrumentos diversos aplicados individualmente ou em grupo, devendo registar-se as informações de forma a permitir a tomada de medidas educativas de orientação e superação das dificuldades dos alunos.
- d) A aplicação desta modalidade é da responsabilidade conjunta do professor, em diálogo com os alunos e com os órgãos e serviços de coordenação e orientação técnico – pedagógicas”.

Nesta perspectiva a avaliação formativa disponibiliza dados quer aos professores quer aos alunos. Aos professores faculta informações sobre a adequação do seu trabalho e formas de intervenção; aos alunos ajuda-os a consciencializar-se das suas dificuldades e erros cometidos ao longo das aprendizagens. Como o próprio nome indica a avaliação formativa tem como objectivo contribuir para melhorar a aprendizagem do aluno. Assim, esta função formativa da avaliação é, sem dúvida a função natural da avaliação. Segundo Hadji (1994, p. 63), “a sua característica essencial é de ser integrada na acção de ‘formação’, de ser incorporada no próprio acto de ensino”.

Na óptica de Riolfi *et al* (2008, p. 201)

“ O docente passa a ser no lugar de juiz, co-autor no processo de aprendizagem, implicando-se em um trabalho constante e planejado que envolve diagnosticar, propor actividades de intervenção, voltar a diagnosticar. A acção do professor forma o aluno, e não o classifica. Os resultados finais sejam eles pequenos, sejam grandes, não são mais importantes do que o avanço do aluno durante o processo; portanto, esse tipo de avaliação é processual, e não pontual.”

Scriven (1967) corrobora com a autora quando diz que a avaliação formativa decorre no processo de ensino aprendizagem, permitindo, que o professor adapte as suas tarefas de aprendizagem, introduzindo alterações que possibilitem uma maior adequação das mesmas. Não se trata, no entanto, de uma avaliação simplesmente informal e permanente; a sua planificação deve permitir a existência de momentos

organizados de avaliação formativa, devendo planejar-se momentos para apurar os resultados obtidos, recolhendo informações com regularidade acerca do processo de aprendizagem.

De acordo com o Programa da disciplina de Língua Portuguesa – 1º Ciclo – 7º e 8º ano, “ a avaliação contínua, na versão formativa, deve, por exemplo, ser privilegiada relativamente à avaliação sumativa descontínua, contribuindo para a relevância da avaliação do processo de aprendizagem” (p. 7).

Neste seguimento, Ferreira (2007) afirma que esta avaliação contínua realizada em sala de aula é vantajosa, já que permite a regulação do processo de aprendizagem, através da adopção de medidas de recuperação ou da utilização de estratégias de ensino individualizado, o que facilita a avaliação sumativa e é mais motivador para o aluno.

O mesmo autor (*ibid.*, p. 27) certifica que a função formativa da avaliação caracteriza-se por “incidir no processo de ensino-aprendizagem e não nos resultados, ou na averiguação dos pré-requisitos necessários às novas aprendizagens”. Desta forma, a avaliação formativa é uma avaliação sistemática realizada durante o processo de elaboração do programa, de ensino e de aprendizagem, com o objectivo de aperfeiçoar qualquer destes processos. “Na avaliação formativa é necessário investigar os tipos de evidências mais úteis ao processo, procurar o melhor método de relatar estas evidências, e encontrar formas de reduzir os efeitos negativos associados à avaliação” (Bloom, Hastings & Madaus, 1983: 130).

Nesta linha de ideias, a avaliação formativa foi pensada tanto para quem aprende como para quem ensina. Tem como objectivos fazer o ponto da situação, encontrar meios de combater falhas e resolver problemas. Serve, também, como contrapeso à avaliação sumativa, necessária devido as exigências institucionais e sociais (Abrecht, 1994).

Na opinião de Cortesão (2002: 38) a avaliação formativa funcionará como “uma bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem”, na medida em que ajuda os professores a reorientar o seu trabalho com a finalidade de identificar se os

alunos estão atingindo os objectivos previstos, identificar os resultados conseguidos, apontar falhas, a fim de melhorar as aprendizagens. Para os professores, a avaliação formativa, permite “orientar com eficácia e flexibilidade, e a dispor de pontos de referência para a aplicação de estratégias pedagógicas de determinada amplitude” (*ibid.*, p. 33).

É nesta linha de pensamentos, que cabe aos professores construir uma estratégia de avaliação formativa que se adapte às condições da sua sala de aula.

De acordo com Stake, a avaliação formativa tem por finalidade a emissão de juízos de valor não somente de especialistas em avaliação, mas também de professores, pais, etc. (Stake, 1967).

Para Hadji, (1994), a modalidade formativa tem, essencialmente, uma finalidade pedagógica e apresenta, com característica principal, a de estar integrada no processo ensino-aprendizagem. Caracteriza-se, genericamente, por incidir no processo de ensino aprendizagem e não nos seus resultados, ou na averiguação dos pré-requisitos necessários às novas aprendizagens. Tem portanto, como funções principais, a informação dos vários intervenientes, no acto educativo, sobre o processo de ensino aprendizagem, o *feedback* sobre os êxitos conseguidos, as dificuldades sentidas pelos alunos e, ainda, a regulação da aprendizagem, com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno. (Ferreira 2007). Do mesmo modo Abretch (1994, pp.19-20) afirma:

“A Avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos. É antes o interrogar-se sobre um processo, e o refazer do caminho percorrido, para reflectir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajectória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-os ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo a buscar ou nos casos de menor autonomia, a solicitar os meios para vencer as dificuldades.”

O autor destaca um aspecto relevante da avaliação formativa: a participação e o envolvimento do aluno no processo. O aluno deixa de ser mero receptor de informações e passa a ser agente construtor do conhecimento, conquistando autonomia suficiente para vencer dificuldades, pois, com os resultados e o *feedback* fornecido pelo professor ele pode ter condições de superá-las e avançar.

Para Silva (1992, p.44), em termos curriculares, a avaliação formativa,

“ (...) que inclui a análise de determinados aspectos do currículo, tais como validade de conteúdo, nível de vocabulário, adequação de meios, durabilidade de material, etc., é interna e global, e pretende melhorar o produto que ainda está para ser concluído”.

Segundo Hadji (1994), “a sua característica essencial é de ser integrada na acção de formação, de ser incorporada no próprio acto de ensino”. Ainda, o mesmo autor (*ibid.*, p. 64) identifica algumas funções anexas a esta função geral de ajudar a promover a aprendizagem:

- *Segurança*: consolidar a confiança do aprendente em si próprio;
- *Assistência*: marcar etapas, dar pontos de apoio para progredir;
- *Feedback*: dar, o mais rapidamente possível, uma informação útil sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas;
- *Diálogo*: alimentar um verdadeiro diálogo entre professor e aprendente que esteja fundamentado em dados precisos.

Partindo dessas premissas, é de realçar, que esta modalidade de avaliação tem uma função de regulação e não de certificação, deve promover o questionamento sobre o processo e uma reflexão sobre a actividade dos alunos (Pacheco, 1995).

Nestas concepções podemos inferir que a avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interactiva entre professores e alunos, ambos caminhando na mesma direcção, em busca dos mesmos objectivos a fim de obter informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever, ultrapassar, consolidar as aprendizagens e melhorar os processos de trabalho. O aluno não será um indivíduo passivo; e o professor, a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. O professor não irá apresentar um produto acabado, mas vai ajudar o aluno a ter os seus próprios conhecimentos, a progredir, a ser um óptimo investigador, problematizando e descobrindo os próprios erros e, procurar as melhores alternativas para superá-los.

2.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é realizada no final do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Pacheco (1995, p. 76), a avaliação sumativa “está ligada à mediação e a classificação do grau de consecução do aluno no final de um processo (trimestre, semestre, ano), tendo a finalidade de certificar mediante a determinação de níveis de rendimento”. Ferreira (2007) e Cortesão (2002) afirmam que visa medir e classificar os resultados das aprendizagens realizadas pelos alunos. O resultado é expresso de forma quantitativa, através da atribuição de uma nota numa determinada escala, em função dos níveis de rendimento dos alunos. Geralmente é atribuída uma nota, de insuficiente, suficiente, bom e muito bom, que é expressa qualitativamente pelo professor.

Em Cabo Verde, no Ensino Secundário, esta modalidade de avaliação está explicita na legislação art.10º, ponto 2

“ a avaliação Sumativa corresponde a um balanço final e consiste na formulação de um juízo global sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades, capacidades dos alunos no final de um período de ensino aprendizagem, tomando por referência os objectivos relevantes do programa da disciplina, pelo que se realiza em momentos pontuais. (Decreto-Lei nº 42/03/2000 de 20 de Outubro).

Neste contexto, o objectivo da avaliação sumativa é o de classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado, determinando, assim, a progressão no ciclo e/ou nível de escolaridade.

Por este motivo, Hadji (2001,p.19) designa-a de uma avaliação cumulativa, uma vez que “ (...) tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Faz-se um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir, ou não, o certificado de formação”. A avaliação sumativa supõe uma comparação, pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas, isto é, com o grupo classe” (Haydt, 1997, pp.25-26). Por isso diz-se que a avaliação tem carácter classificatório.

Esta função classificatória da avaliação é tradicional, e, é com esta função que a avaliação tem sido mais usada na escola, lembra Haydt (*ibid*). Com isso, não há processo de reconstrução do saber, mas, sim, a preocupação com avançar no conteúdo previsto nas unidades do programa.

Como esta modalidade de avaliação é realizada apenas no final do processo de aprendizagem, tendo o poder de impedir a trajetória escolar do estudante, Rosales (1992, p.36) afirma que “a avaliação sumativa, a mais praticada e a mais conhecida desde sempre, tem um lugar no fim de um determinado processo didático, verifica os resultados do mesmo e serve de base para adoptar decisões de certificação, de promoção ou repetição, de selecção”.

Na perspectiva, a avaliação sumativa diz respeito ao juízo global de um processo que finalizou e do qual compara os alunos emitindo um valor sobre os conhecimentos adquiridos ou as competências desenvolvidas. As notas finais, colectadas em geral por meio de provas, visam apenas incluir ou excluir o aluno do sistema.

Trata-se, pois, de uma avaliação que mede resultados de aprendizagem que se revelam publicamente pela atribuição de notas, mas também por certas expressões qualitativas usadas pelos professores, no final de um trabalho ou de um período de ensino-aprendizagem, visando comunicar ao aluno e aos pais os resultados conseguidos (Cortesão, 2002).

Na opinião de Bloom, Hastings e Madaus (1971, p. 129), a característica fundamental da avaliação sumativa é “o julgamento do aluno, do professor ou do programa que é feito em relação à eficiência da aprendizagem ou do ensino, uma vez concluídos.”

De acordo com Lobo (1998) a avaliação sumativa é “uma forma de medir conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos, mas em situações pontuais. Traduz a qualidade do processo ensino-aprendizagem e permite a tomada de decisões sobre a necessidade de apoios educativos, de progressão ou retenção do aluno” (Lobo: 1998, p.70). Esta opinião é partilhada por Haydt (1997, p.25) quando afirma que “o aluno vai ser promovido de acordo com o aproveitamento e o nível de adiantamento alcançado nas matérias estudadas”.

Pensar a avaliação segundo estas modalidades é imprescindível quando se pretende uma mudança de paradigma nas práticas avaliativas. Pois, a avaliação escolar é um desafio que exige mudança. Por isso requer do professor a busca pela

inovação e criatividade a fim de superar as dificuldades da aprendizagem, isto é, o modo como entendemos a avaliação é uma possibilidade de reflectir sobre o ensino aprendizagem.

É neste sentido que o objectivo de qualquer processo de ensino aprendizagem é conseguir com que cada estudante aprenda de forma significativa, sendo esta a principal tarefa dos professores de instituições públicas e privadas em diversos níveis.

Recentemente, muitos trabalhos de reflexão e de investigação centrados na avaliação das aprendizagens vêm sendo realizadas, resultado de uma tomada de consciência da sua valiosa importância no melhoramento das aprendizagens dos alunos. Mas a questão da avaliação das aprendizagens quase sempre fica isolada deste processo, mesmo sendo reconhecidamente um dos elementos constituintes do processo didáctico.

Segundo Sacristán e Gómez (1998), este isolamento é histórico, sendo que a avaliação como actividade susceptível de ser investigada e submetida a tratamento científico enquanto parte integrante de um processo didáctico adquiriu um papel relevante apenas recentemente. Para o autor, este recente interesse no estudo das avaliações deve-se à necessidade de racionalizar uma prática preexistente, em termos teóricos, e assim intelectualizar processos institucionais cuja força é cada vez mais evidente principalmente quando observamos os efeitos que as avaliações externas podem produzir sobre o currículo real.

Actualmente, a avaliação é uma actividade presente no nosso quotidiano, tornando-se parte integrante da aprendizagem e ganhando cada vez mais importância. A prova disto são as orientações curriculares sobre avaliação expressas nos diferentes programas de Língua Portuguesa, nomeadamente, no programa do 7º e 8º anos de escolaridade no ensino secundário de Cabo Verde, assim como os despachos normativos que regulamentam a avaliação das aprendizagens dos alunos.

Para Hoffmann (2008), a avaliação consiste numa observação constante de aprendizagem e assim proceder a uma acção educativa que de facto melhore a

condição do aluno. Para esses estudiosos do tema a avaliação deve estar junto com o processo de aprendizagem, uma ferramenta auxiliadora do professor para verificar o progresso do aluno, e também um momento de reflexão sobre o seu trabalho, se de facto está de acordo com o que se foi proposto.

A prática da avaliação é muito difundida no sistema escolar, é uma actividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre múltiplas funções dentro da instituição escolar e se apoia numa série de ideias e formas de realizá-la (Sacristan & Gómez, 1998). A avaliação é, por natureza, complexa, e pode ser analisada sob diversos aspectos: sociais, políticos, económicos e culturais. Além disso, a avaliação não pode ser enquadrada numa disciplina, pois seus assuntos não estão ainda bem delimitados, sendo disputada por diferentes áreas de conhecimento:

“Não é uma simples disciplina, com conteúdos já delimitados e modelos independentes. É um campo cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares académicos, políticos e sociais. Não sendo uma disciplina autónoma e bastante em si mesma, necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja minimamente entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder ela própria se exercitar concretamente de modo fundamentado”(Sobrinho, 2002, p.15).

Além disso, os efeitos da avaliação não estão isentos de contradições, têm sentidos pedagógicos e políticos sendo sustentados por diferentes concepções e interesses das comunidades que se dedicam a investigar a temática, entre eles, psicólogos, sociólogos, filósofos, administradores e economistas (*ibid.*). As visões de mundo, crenças e atitudes nem sempre são convergentes, havendo disputas e contradições entre grupos e comunidades intelectuais, profissionais e políticas, que defendem seus interesses.

A avaliação não representa um fim em si mesmo, mas o meio pelo qual determinada concepção de aprendizagem se realiza; logo, ela nunca se dará num vazio conceitual, mas, dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação (Luckezi, 2005). Desta forma, a sua realização vem condicionada por numerosos aspectos e elementos pessoais, elementos envolvidos na escolarização: transmissão de conhecimento, relações entre professores e alunos, interações no grupo, métodos que se praticam, disciplina, expectativas de alunos, professores, pais e valorização do indivíduo na sociedade.

O conceito de avaliação apresenta significados diferentes quando associado à vida ou à escola, como aponta Hoffman (2003: p. 147)

“Nada é mais forte que o significado conferido à avaliação na escola versus o sentido do avaliação em nossa vida. A avaliação na escola carrega um significado muito diferente da avaliação no nosso dia-a-dia. (...) Para educadores e educandos, para a sociedade, avaliação na escola é obrigação: penosa, um mal necessário. No entanto, nos nossos actos diários, significa reflectir para mudar, para tentar melhorar nossas vidas. Tentamos encontrar soluções e amadurecemos a cada tentativa.”

Essa mesma ideia de avaliação integra as discussões de Luckesi (2005, p.33), uma vez que expõe a avaliação da aprendizagem como um entendimento novo de uma situação e, portanto, uma oportunidade de tomada de rumos, que concretizar-se-á na prática. O autor destaca ainda que “ a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”.

Nesta linha de ideias, a avaliação da aprendizagem constitui-se num dos pontos mais delicados da prática pedagógica do professor. De acordo com Haydt (1997, p. 7), o professor preocupa-se com os resultados da avaliação, pois, além de ser uma tarefa de verificar e julgar o rendimento dos seus alunos provenientes da avaliação servem tanto para ajudá-lo na orientação dos alunos com dificuldades, quanto para reflectir sobre sua própria actuação em sala de aula. Dessa forma, “ ao avaliar os seus alunos, o professor está, também, avaliando seu próprio trabalho.”

Nesta perspectiva, se pensarmos em avaliação como prática pedagógica ela deve proporcionar avanços tanto para os alunos como para os professores. Não poderá apenas servir para verificar o aluno, mas também para avaliar o professor na sua prática, averiguar o trabalho de ambos. Segundo Libâneo (1994, pp. 203 – 204):

“A verificação e a qualificação dos resultados da aprendizagem no início, durante e no final das unidades didácticas, visam sempre diagnosticar e superar dificuldades, corrigir falhas e estimular os alunos a que continuem dedicando-se aos estudos. Sendo uma das funções da avaliação determinar o quanto e em que nível de qualidade estão sendo atingidos os objectivos, são necessários instrumentos e procedimentos de verificação adequados.”

Para Melchior (2001), a avaliação é importante quando é realizada com seriedade, com clareza dos critérios, com a finalidade não de atribuir uma nota apenas, mas, principalmente, para fazer uma análise das dificuldades encontradas, do que aconteceu ao longo do processo, das vitórias alcançadas e, caso os objectivos previstos não tenham sido alcançados com sucesso, Turra (1975)

ênfatiza, que cabe ao professor a tomada de inúmeras decisões no que diz respeito aos objectivos, conteúdos e procedimentos, porém a decisão de o que e como avaliar é tarefa que exige altíssimo desenvolvimento de conhecimentos e habilidades. A avaliação da aprendizagem, perspectivada por Luckesi (1994), é necessária para auxiliar cada educador e cada educando na busca e construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida.

A partir desse entendimento, a avaliação da aprendizagem escolar é muito mais do que atribuir notas ou conceitos, ela deve contribuir para a análise reflexiva da própria prática do professor, pois através da avaliação percebe-se os estágios de aprendizagem dos alunos, seus avanços, suas conquistas, suas potencialidades e dificuldades. E de acordo com os resultados apresentados, também, é possível avaliar o trabalho do professor e a partir das constatações, deve-se implementar o plano de trabalho docente, com o objectivo de favorecer a aprendizagem e, garantir ao aluno que o conhecimento torna-se parte de suas aquisições, pois o ensino não pode ser visto como uma transmissão linear de conteúdos numa relação professor-aluno, e sim, como um processo sistemático de construção de significados.

3. Avaliação e desenvolvimento das competências

No âmbito da avaliação das aprendizagens, o conceito de competência tem adquirido algum valor nos últimos anos. Perrenoud (1999, 2000, 2004) define competência como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Este autor propõe uma pedagogia escolar centrada nas competências, mas explicita que há uma integração entre competência e conhecimento. Ao conceitualizar competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” o autor explica que há uma integração entre o termos competência e conhecimento, ou seja, segundo o autor, as competências mobilizam conhecimentos e põem os conhecimentos em acção.

De acordo com Westera, (2001), o conceito de competência é usualmente associado com a habilidade para dominar situações complexas ultrapassando os níveis de conhecimento e capacidades. Para discutir o conceito, é necessário esclarecer certos itens:

a) “Conhecimento” - é a representação de factos, procedimentos, princípios e teorias num domínio particular (fácil de testar);

b) “Compreensão” - é a capacidade intelectual de usar a informação de uma forma sensível e significativa;

c) “Capacidades cognitivas” - são operações mentais que processam o conhecimento.

Vemos, assim, que podem coexistir distintos conceitos de competência. *Lato sensu* poderá dizer-se que se trata do uso efectivo de conhecimentos e capacidades em contextos específicos e complexos. A noção de competência pode ser abordada sob um ponto de vista teórico concebendo-a com uma estrutura cognitiva que facilita comportamentos específicos e sob uma perspectiva operacional, cobrindo um conjunto de capacidades e comportamentos que representam a habilidade de lidar com situações complexas e imprevisíveis; esta definição inclui conhecimentos, capacidades, atitudes, metacognição e pensamento estratégico e pressupõe tomada de decisões intencional e consciente (Perrenoud, 2004).

No ensino por competências, o professor é o facilitador da aprendizagem e, o foco da aprendizagem está centrado no aluno.

As competências manifestam-se em pleno desempenho, em tarefas ligadas ao mundo real, perfeitamente contextualizadas e conhecidas *a priori*. Ao desempenhar essas tarefas, os alunos estão em pleno processo de aprendizagem e de avaliação pois recorrem a um conjunto de estratégias de aquisição e aplicação de conhecimentos, capacidades e competências, bem como de hábitos e métodos de trabalho. Temos, então, uma avaliação que respeita ritmos e dificuldades de aprendizagem, contextos socioculturais e apetências (*ibid*).

Neste contexto, o professor deve contribuir para que os alunos desenvolvam ainda mais as suas competências; dar a conhecer as tarefas, os projectos e as suas

exigências antes da situação de avaliação; exigir um certo grau de cooperação e envolvimento entre os grupos de trabalho; levar em consideração as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos estudantes; ter em conta apenas os erros importantes sob o ponto de vista do desenvolvimento de competências; propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar os seus conhecimentos; trata-se de uma pedagogia activa e cooperativa, aberta para o mundo e para a vida. (Perrenoud, 1999; Wiggins, 1990).

Sem saberes não há competências e estas manifestam-se nas acções que se vão adquirindo sistematicamente. Não podem faltar os recursos a mobilizar e estes devem ser mobilizados em tempo útil e de forma consciente (Perrenoud, 2004).

Segundo Marques (2000, p. 20), “competência designa um conjunto de capacidades interdependente relacionado com um determinado domínio. Em pedagogia, a competência surge associada ao saber fazer e constitui um componente essencial do processo aprender a aprender”.

Esta questão de avaliação de competências torna-se importante ao ter em conta que o Programa de Língua Portuguesa do 7º e 8º ano de escolaridade em Cabo Verde explica que “no fim do 7º ano e no início do 8º, as informações sobre as competências adquiridas devem constituir a base sobre a qual se dará continuidade ao ensino e à aprendizagem no ano seguinte.

Como podemos constatar, a avaliação de competências tem um carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem. Daí que a avaliação formativa seja parte integrante do processo de aprendizagem, dando ao professor e aos alunos a possibilidade de recolher e interpretar informações de forma a introduzir medidas que favoreçam essa mesma aprendizagem “no sentido da concretização progressiva dos objectivos, num tempo “contínuo” de dois anos, ao fim dos quais estarão adquiridos as competências esperadas (Programa da Disciplina de Língua Portuguesa – 1º Ciclo do Ensino Secundário - 7º e 8º Ano, p. 6).

Para desenvolver competências, é necessário ter uma estreita ligação com os conteúdos programáticos a serem trabalhados, bem como dominar o que vai ser explorado durante as aulas, seguindo os objectivos que são propostos para que as

competências dos alunos sejam trabalhadas de facto. Partindo deste pressuposto, é preciso que o professor repense as suas práticas pedagógicas, inove a planificação das actividades, elabore projectos centrados sempre na contextualização e no assunto que está sendo explorado, com o intuito de estimular a participação activa dos alunos no desenvolvimento de suas competências.

“O aprendiz demonstra que está progredindo quando começa a compreender, através de muitas experiências, que precisa modificar suas ideias. Os professores dando-lhes oportunidades para pensar, oportunizam aprendizagens mais duradouras, favorecendo um maior interesse e entusiasmo, tanto por parte do aluno como de si mesmos. Isso favorece o relacionamento entre o professor e o aluno, porque este é desafiado, entre confiança em seu desafiante e em si mesmo, predispondo-se a novos desafios”. (Melchior, 2003, p. 159).

A Avaliação aponta aqui para a formação de um profissional com responsabilidade no processo educativo, com iniciativa na resolução de problemas, que seja flexível nas negociações, que tenha espírito empreendedor, que possua conhecimentos técnicos aprofundados e que tenha consciência da necessidade de uma educação contínua que atenda às necessidades e exigências do mundo do trabalho com estratégias de garantias de qualidade e competitividade no contexto de um mercado globalizado.

Nesta linha de análise, cabe à escola desempenhar com qualidade o seu papel na criação de aprendizagens que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afectivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva.

4. Avaliação no contexto do Sistema Educativo de Cabo Verde

Ao longo dos tempos, a educação vai sofrendo alterações significativas a nível de adequação curricular, programas, elaboração de materiais de apoio pedagógico, formação e avaliação, proporcionando, assim, uma prática pedagógica inovadora com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e de fomentar sucessos educativos conforme o contexto político e social do país. No processo da sua formação, observa-se que “o sistema educativo escolar de Cabo Verde remonta aos finais do

século XIX/início do século XX. A sua circunscrição a uma pequena elite manteve-se até à guerra colonial. (Cardoso, 2007, p. 241).

Durante o tempo colonial³, o sistema educativo de Cabo Verde esteve sob o domínio dos portugueses. A educação parecia ser inadequada à realidade cabo-verdiana sendo esta justificada como consequência óbvia de um sistema educativo baseado no Sistema Educativo Português, logo com pressupostos teóricos e interesses políticos completamente diferentes. Os conteúdos programáticos das disciplinas, os métodos pedagógicos-didáticos tinham como principal finalidade ensinar o português como meio de aculturação.

Nesse período, a estrutura social era apoiada numa sociedade escravocrata, com uma estratificação social bem delimitada. O ensino básico esteve virado para as crianças pertencentes à classe social mais privilegiada, ficando a grande maioria que constituía a base da sociedade cabo-verdiana fora do sistema educativo. O país herdou dos portugueses um grande atraso no que tange a educação, que culminou com o elevado índice de analfabetismo registado até o período da independência nacional⁴, o que veio a contribuir, também para o crescimento da pobreza no seio desta sociedade.

Antes da independência de Cabo Verde, o sistema educativo foi criticado como sendo altamente selectivo e discriminatório, inadequado às condições geográficas, físicas e humanas, às tradições culturais e às exigências do desenvolvimento nacional pelo Partido que se opunha ao Estado.

Com a ascensão de Cabo Verde à independência nacional, no dia 5 de Julho de 1975, houve grandes transformações económicas, sociais e culturais, na sociedade cabo-verdiana, e a prioridade estabelecida foi para a educação. Investir no sector da educação era uma condição *sine qua non* do desenvolvimento, factor de unidade e de afirmação da identidade nacional (Tolentino, 2006, p.231). O elevado grau de analfabetismo, estimado em aproximadamente 60%, em 1975, era um problema a se anular, a partir do qual se considerou a democratização do

³ O primeiro estabelecimento de ensino oficial de Portugal em África foi criado precisamente em Cabo Verde, com a fundação do Seminário-liceu na Ribeira Brava, ilha de S. Nicolau em 1866.

⁴ A independência de Cabo Verde foi proclamada à 5 de Julho de 1975.

acesso à educação condição geradora de igualdade de oportunidades e vector de desenvolvimento económico e social do indivíduo.

Após a independência nacional, o Governo dos anos de 1975 rapidamente chegou à conclusão que manter a estrutura do sistema educativo colonial seria inadequado para fazer face às necessidades da população, já que os currículos não tinham em consideração a realidade social e as necessidades da época em questão. Era urgente responder a um contexto de mudança e a problemas práticos do quotidiano.

O Governo de transição criou o primeiro Ministério da Educação e Cultura de Cabo Verde e, dois anos após a independência deu-se início à fase de preparação para a organização de um novo sistema educativo. Pretendia-se a erradicação do analfabetismo, a generalização do ensino básico, a reforma do sistema educativo e o reforço da planificação e da gestão do sistema educativo.

Para o Governo vigente, a Educação assumia uma importância estratégica e passou a ser encarada como uma das necessidades essenciais para o país, pelo que o modelo colonial estava definitivamente acabado. Relembramos, contudo, que Cabo Verde vivia num contexto de crise e, ao mesmo tempo, que se encarava a Educação como algo primordial para investir, procurava-se dar resposta às necessidades básicas da população, a qual vivia numa situação económico-social difícil, fruto de um processo de descolonização rápido e inadequado.

A necessidade e a preocupação de criar um sistema político próprio, que tornava possível uma tentativa de seguir uma política de desenvolvimento definido em função de interesses do país, norteavam todas as atenções do governo saído da independência.

A política da massificação da educação tinha um carácter urgente e isso pode ser depreendido no discurso do Primeiro-Ministro de Cabo Verde, proferido em 1977, na cerimónia de abertura do 1º Encontro Nacional de Quadros da Educação.

(...) Nós fazemos parte do grupo de países dependentes, quer dizer, dos países que ainda não têm, ou apesar de terem a independência política, não têm uma independência económica. (...) estamos a lutar pela nossa independência, pela verdadeira, que é a independência económica (...). Assim, a nossa escola deve ser uma escola de um país que está lutando pela sua independência, portanto, uma escola de luta (Cabo Verde, 1977).

Nesta linha de pensamento, iniciava-se assim, uma política de massificação da educação, com o objectivo de melhorias da qualificação dos recursos Humanos que, no entender do Governo, pudesse servir de mais-valia para o desenvolvimento socioeconómico que se pretendia alcançar na época.

É de destacar ainda, que o Programa do governo da 1ª Legislatura (Cabo Verde, 1975, p.17) estipulava, também, medidas de políticas educativas que tinham como propósito a “preparação dos homens que terão que tomar o nosso lugar”. Apontava, assim os seguintes objectivos:

- 1 “Preparar a reforma do ensino e adoptar novos programas de estudo de acordo com a nossa realidade e nossas necessidades;
2. Aumentar a rede das escolas primárias;
3. Assistir aos alunos oriundos das camadas mais desfavorecidas da população;
4. Organizar cursos de capacitação dos professores primários e liceais;
5. Recrutar professores qualificados para os liceus e escolas técnicas a fim de elevar os níveis dos conhecimentos ministrados”.

Tornava-se, pois, necessário adoptar novos programas de estudo, promover a ampliação da cobertura escolar do País, investir na formação dos professores cabo-verdianos, condição imprescindível para a implementação de um sistema educativo mais adequado.

Posteriormente, entre 1977 e 1983, ocorreu a primeira reforma do sistema de ensino, “com a criação do Ensino Básico, em substituição do Ensino Primário, estruturado em dois níveis: Ensino Básico Elementar (de quatro anos) e Básico Complementar – designado de preparatório (de dois anos) e o Ensino Secundário com duas vias, uma técnica e profissional (3 anos) e outra liceal (de 5 anos). E entre 1982 e 1985 aplicou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação que tinha como objectivo a eliminação do analfabetismo” (Cabo Verde, 2009, p. 5).

Até o início da década de noventa, as escolas primárias comportavam o Ensino Básico Elementar – EBE, que atendiam os alunos de 1ª a 4ª classes. Nesta época, continuava em Cabo Verde, à semelhança do que aconteceu durante vários anos, a dar-se importância ao saber ler, escrever e a realizar operações aritméticas básicas. A avaliação destinava-se apenas a medir o domínio cognitivo do aluno, sendo por isso, de carácter normativo e selectivo: “normativo por comparar os alunos uns em relação aos outros e tentar uniformizá-los; selectivo por, a partir de um padrão, medir

a ausência de conhecimentos, condenando-os à repetência ou permitindo-lhes a passagem ao nível seguinte” (Lobo, 1998, p.26), ou seja, o aperfeiçoamento das capacidades dos alunos, continuava a ser demonstrada em dias marcados, por exames. A avaliação das aprendizagens era realizada apenas anualmente em provas ou exames escritos. As provas, inicialmente, eram constituídas por uma parte escrita e outra oral, na qual os alunos mostravam o que aprendiam.

Após a conclusão da 4ª classe, os alunos passavam para o Ensino Básico Complementar (EBC), com a duração de dois anos e uma determinada idade, caso contrário ficariam excluídos do sistema. As escolas do EBC existiam em algumas vilas e cidades do país. A distância e o poder socioeconómico impediam que muitos alunos frequentassem e dessem continuidade aos estudos. Nessa altura, existiam no país apenas três liceus. Um instalado na ilha de S. Vicente, e os dois restantes na ilha de Santiago. A entrada no Ensino Secundário (ES) era precedida do EBC, o que dificultava o ingresso no ES, visto que, na maioria dos casos os alunos estavam sujeitos a deslocamento inter-ilhas ou intermunicipais.

O Ensino Secundário era muito selectivo, pois era acessível, apenas, aos estudantes pertencentes às famílias com maior poder económico, famílias que podiam suportar as despesas de deslocamento e estadia dos seus educandos nas cidades. Além disso reconhecia-se nele um cunho elitista. Era caracterizado por um conteúdo predominantemente teórico, de tipo enciclopédico, incapaz de responder aos problemas postos pela necessidade de transformação das condições de vida existentes na época.

Assim, de um modo geral, todo o sistema de ensino apresentava “uma baixa qualidade técnica, com programas extensos, sem qualquer relação com a realidade nacional, essencialmente teórico, com absoluto desprezo por todo o trabalho manual” (Cabo Verde, 1977, p.5).

Em 1991, outorgou-se a revisão da Constituição da República, com o objectivo de se introduzir o regime pluralista. As eleições de 13 de Janeiro de 1991 trouxeram autênticas mudanças na cena política Cabo-verdiana. A ideia da educação adaptada às necessidades da comunidade pode ser apreendida pelo artigo 15º da Constituição da Republica de 1980,

“ (...) deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso”.

Assiste-se, assim, a um período de grandes transformações políticas, com repercussões em todos os domínios da sociedade Cabo-verdiana. A liberdade social adquirida leva à consciência dos direitos sociais, humanos e civis. Mudam-se as mentalidades, alteram-se os valores éticos e morais, alteram-se as leis, alteram-se os objectivos e princípios governamentais. A Educação neste contexto de mudança é entendida, ela própria, como factor de mudança da sociedade.

Como foi referido anteriormente, no período colonial, os métodos pedagógico-didáticos utilizados, os conteúdos das disciplinas, a finalidade da educação e a utilização do português contribuíram para transformar a escola num meio e instrumento de aculturação. Com a independência de Cabo Verde, a educação passou a defender novas causas e a ser entendida como direito humano e instrumento de transformação social, devendo favorecer a promoção do indivíduo, a coesão e o desenvolvimento do país. Estas eram as intenções, mas, na realidade, os recursos humanos, os currículos e os métodos haveriam de mudar muito lentamente (Tolentino, 2006, p.231).

A política educativa parecia pretender a democratização do ensino em termos de igualdade de oportunidades para todos, reforçando a importância do sector da educação com a finalidade de atender as políticas educativas e de se obter qualificações profissionais que permitissem elevar os níveis de rendimento e o exercício da cidadania. É nesta nova forma de ver a Educação que surgiu a última reforma do Sistema Educativo Cabo-verdiano que foi oficializada, em 1990, através da promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro 1990 e alterada pela Lei nº 113/V/99 – a qual legisla os princípios pelos quais a Educação deve ser entendida e realizada em Cabo Verde.

Nesta lei encontram-se definidos os objectivos e princípios gerais da organização e funcionamento do Sistema Educativo de Cabo Verde. (LBSE⁵, Cap. II, art. 5º) A lei defende o livre acesso de todos à educação “o sistema educativo dirige-se a todos os indivíduos independentemente da idade, sexo, nível socioeconómico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica de cada um”. (LBSE,

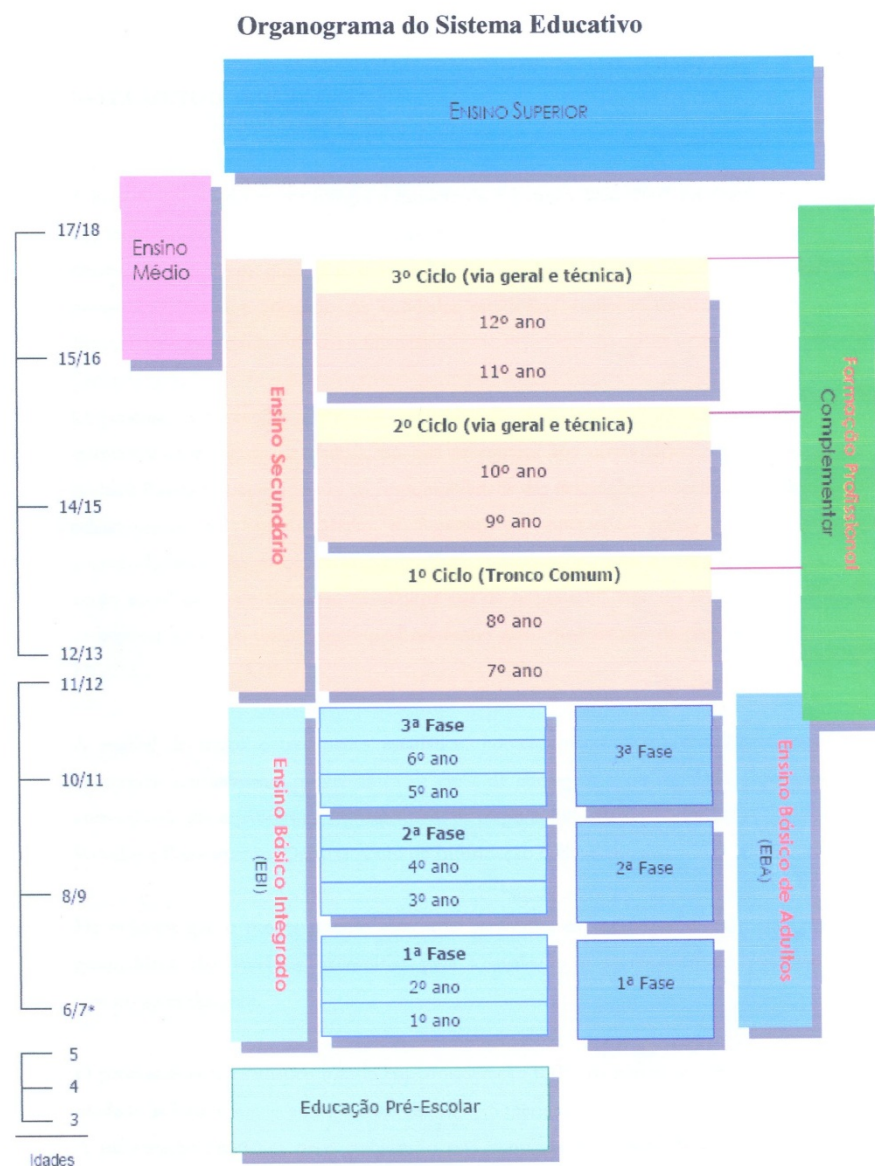
⁵ LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

Cap. II, art. 6º). Saliente-se, contudo que os novos currículos e programas de ensino apenas deixaram de ser uma teoria fixada na lei e postos em prática a partir de 1994.

Com a nova Reforma do sistema educativo foram elaborados novos planos de estudos, novos programas de ensino e materiais didáticos propondo uma prática pedagógica inovadora. Foram abolidas as provas de exame e estabeleceu-se a novos sistemas de avaliação como parte integrante do sistema educacional reformado, que se apoia numa pedagogia centrada no aluno e no construtivismo, em que se preconiza a construção e a aquisição de conhecimentos, habilidades e capacidades, respeitando-se o ritmo do aluno (sendo este o suporte pedagógico das fases e ciclos).

Se atentarmos nas mudanças provenientes da Reforma do sistema educativo constatamos que houve um reajuste na educação em todos os níveis, com maior destaque para o Ensino Básico e Ensino Secundário. O Ensino Secundário, foco deste estudo, foi organizado em três (3) ciclos de dois anos cada perfazendo um total de seis (6) anos de escolaridade. Este nível de ensino, ministrado em escolas secundárias visa, conforme diz a (LBSE, Subsecção II – artigo 21º) “possibilitar a aquisição das bases científico-tecnológicas e culturais necessárias ao procedimento dos estudos e ingresso na vida activa permitindo em particular pelas vias técnica e artística, a aquisição de qualificações profissionais para a inserção no mercado de trabalho”.

Assim, o 1º ciclo do Ensino Secundário corresponde ao 7º e 8º ano de escolaridade (tronco comum) e visa aumentar o nível de conhecimento e possibilitar uma orientação escolar e vocacional dos alunos. O 2º ciclo oferece duas vias, uma geral, que visa a continuidade dos estudos, a outra técnica, que visa à preparação dos alunos para a vida activa, correspondendo ao 9º e 10º ano de escolaridade. O 3º ciclo, igualmente com duas vias de estudo, corresponde ao 11º e 12º anos de escolaridade.



* Os alunos que frequentaram os dois últimos anos do Pré-Escolar podem matricular-se no EBI, desde que completem 6 anos de idade até 31 de Dezembro do ano de matrícula. Os que não frequentaram aquele nível, só podem matricular-se no EBI com 7 anos.

Actual estrutura e organização do sistema educativo de Cabo Verde

Deste modo, percebe-se o processo de transformação de Cabo Verde, visto que, no desenvolvimento político-económico e social, procurou-se responder as demandas de acordo com a compreensão e solicitação de cada época, contribuindo, sobretudo, para o processo das transformações sociais e da humanização do seu povo.

Só depois da independência é que lhe foi dada uma atenção especial: “Um vasto conjunto de reformas permitiu, numa primeira fase, a universalização do Ensino Básico, e, numa segunda, a expansão do Ensino Secundário, a criação do Ensino Superior, agora já entendido às várias áreas de saber” (Cardoso, 2007, p. 241).

Como já se referiu anteriormente, a mudança no ensino deu-se de forma significativa, com a introdução do novo sistema de avaliação aprovado pelo Decreto-Lei nº 42/03/2000 de 20 de Outubro e pela Portaria nº 6/97 de 17 de Fevereiro que determinam que:

“ tendo em conta a inadequação das normas por que se rege actualmente a avaliação no ensino secundário e considerando a necessidade de, tanto na Via Geral como na Via Técnica, se imprimir o necessário rigor ao processo de avaliação, de modo a que este contribua para a promoção da qualidade do ensino, torna-se premente a aprovação de um novo regime de avaliação das aprendizagens no ensino secundário” (Decreto-Lei nº 42/03/2000 de 20 de Outubro).

O referido normativo, no artigo 2º, explicita ainda que “a avaliação no ensino secundário processa-se em conformidade com os ciclos em que está organizado”, designadamente no “1º Ciclo ou Tronco Comum, a que correspondem, respectivamente o 7º e 8º anos de escolaridade”. E no artigo 4º ponto 1, expressa, também, que “a avaliação é indissociável da prática pedagógica e destina-se a recolher informações indispensáveis à orientação do processo ensino – aprendizagem.”

De igual modo, a avaliação tem como objectivos:

- a) “Melhorar o sistema educativo, fornecendo elementos para a selecção de métodos e recursos educativos com vista à adequação e reformulação dos programas e das metodologias;
- b) Orientar a intervenção do professor na sua relação / com os alunos e com os pais e/ou encarregados de educação;
- c) Ajudar os alunos a seguir o seu próprio processo de aprendizagem;
- d) Propiciar ao encarregado de educação elementos para o acompanhamento do processo de aprendizagem do respectivo educando”. (art. 3).

A mesma lei aboliu as provas de exame e estabeleceu-se uma avaliação das aprendizagens que compreende as modalidades, diagnóstica, formativa, sumativa e aferida, “as quais devem harmonizar-se de forma a contribuírem para o sucesso dos alunos e a qualidade do sistema de ensino.” (art. 7º).

Prosseguindo com a análise dos normativos legais, respeitantes à avaliação e considerados como mais pertinentes para este estudo, debruçar-nos-emos nos art. 21º e 22º, que definem os critérios respeitantes a classificação dos alunos:

“em cada trimestre devem ser aplicados dois testes sumativos, no mínimo, e recolhidos outros elementos de avaliação sumativa, que devem ser classificados na escala de 0 a 20 valores”. “A classificação trimestral (CT) resulta da soma de oitenta por cento da média aritmética dos testes sumativos (TS) e de vinte por cento de outros elementos de avaliação (OEA) e expressa-se pela fórmula: $CT = 0,2 \times OEA + 0,8 \times TS$ ”.

É de realçar, que no Ensino Secundário,

“o final de cada ciclo constitui momento para a realização de uma síntese das avaliações realizadas ao longo do ciclo, incluindo-se, nessa avaliação, a realização das seguintes provas: a) Provas Gerais Internas (PGI); b) Prova Geral Nacional (PGN); c) Provas de Recurso (PR) ”.

Para a execução desta política educativa,

“Inicialmente, a fim de acompanhar e assegurar a qualidade das provas, houve intervenção dos serviços centrais (DGEBS⁶) na validação das mesmas. Com a interiorização paulatina dos conceitos de avaliação e o aumento do número de professores com formação pedagógica, a DGEBS concedeu autonomia, em 2000, à maior parte das escolas no processo de elaboração e validação de provas”. (UNESCO, 2010).

É importante ressaltar, que no 1º Ciclo, objecto deste trabalho, o aluno fica aprovado “com duas disciplinas sem objectivos atingidos, desde que não sejam, simultaneamente, Língua Portuguesa e Matemática”. (Decreto-Lei nº 42/03/2000 de 20 de Outubro).

“É um ciclo que visa aumentar o nível de conhecimento e possibilitar uma orientação escolar e vocacional tendo em vista o prosseguimento dos estudos. No seu término, os alunos poderão optar pela via do ensino geral ou pela via do ensino técnico. Os alunos que tenham obtido aprovação no 1º ciclo poderão ingressar em sistemas de formação extra-escolar que lhes permitam a obtenção de uma qualificação profissional.” (*ibid*, 2010).

Não podemos deixar de admitir que haja intenção de uma mudança através das várias leis que foram surgindo, nomeadamente, pelo que é contemplado na LBSE vigente. No entanto, na prática, se atentarmos no Sistema Educativo Cabo-verdiano, facilmente concluímos que continua a não atender às necessidades da realidade de Cabo Verde, porque com todas essas mudanças, ainda hoje, constatamos resultados bastante insatisfatórios para o contexto que se pretendia alcançar. Na realidade, o currículo continua a ser uma adaptação do currículo de Portugal, e de outros países com outras possibilidades, mesmo parecendo o Estado estar consciente, pela lei implementada, que desta forma o sistema de ensino é

⁶ DGEBS – Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.

completamente inadequado e que os resultados obtidos são contrários aos que se pretendem na teoria.

Depois da análise do sistema educativo cabo-verdiano, num período de tempo suficientemente abrangente, torna-se necessário analisar alguns desafios que entretanto se colocam. A análise dos documentos oficiais assinala para uma sincronia dos movimentos de reforma curricular ocorrida em muitos países e aponta para uma reorientação de modo a consolidar o Estado democrático e atender as solicitações de um mercado de trabalho globalizado. Em Cabo Verde, na década de 1990, novos desafios à educação foram postos, entre eles o volume de informações crescente, produzido em decorrência da nova reforma do Sistema Educativo, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos.

Como foi exposto anteriormente, desde a independência de Cabo Verde, o Sistema Educativo foi-se transformando, gradualmente, de acordo com as exigências do desenvolvimento político e as políticas de desenvolvimento criadas relativamente à realidade socioeconómica e cultural do país.

A LBSE é a principal referência legal para a formulação das mudanças propostas, na medida em que estabelece os princípios e finalidades da educação no Ensino Secundário. Através dela a subsecção II, art. 21º propõe-se, que:

“O ensino secundário visa possibilitar a aquisição das bases científico-tecnológicas e culturais necessárias ao procedimento de estudos e ingresso na vida activa e, em particular permite, pelas vias técnicas e artísticas, a aquisição de qualificações profissionais para inserção no mercado de trabalho.”

A Legislação vigente apresenta características inovadoras que impõem grandes mudanças no modo como devemos compreender e tratar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o novo sistema de ensino preconiza no capítulo II, sobre os objectivos e princípios gerais, o artigo 5º, ponto 1 que “a educação visa a formação integral do individuo”, no ponto 2 que “a formação obtida por meio da educação deve ligar-se estreitamente ao trabalho, de molde a proporcionar conhecimentos, qualificações, valores e comportamentos que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o seu constante progresso” e no ponto 3 que “no quadro da acção educativa, a eliminação do analfabetismo é tarefa fundamental”.

Esta nova visão da qualificação dos recursos humanos, a preparação do indivíduo para a inserção no mundo do trabalho e a contribuição do desenvolvimento nacional são mais evidentes no art.10º, que faz referência aos objectivos da política educativa deste novo Sistema Educativo, assim definidos:

- a) “Promover a formação integral e permanente do indivíduo, numa perspectiva universalista;
- b) Formar a consciência ética e cívica do indivíduo;
- c) Desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho e, designadamente, à produção material;
- d) Imprimir a formação uma valência científica e técnica que permite a participação do indivíduo, através do trabalho, no desenvolvimento socioeconómico;
- e) Promover a criatividade, a inovação e a investigação como factores de desenvolvimento nacional;
- f) Preparar o educando para uma constante reflexão sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionar-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- g) Reforçar a consciência e unidade nacionais;
- h) Estimular a preservação e reafirmação dos valores culturais e do património nacional;
- i) Contribuir para o conhecimento e o respeito dos Direitos do Homem e desenvolver o sentido e o espírito de tolerância e solidariedade;
- j) Fomentar a participação das populações na actividade educativa.” (LBSE, 1990).

O advento da independência trouxe mudanças na forma como a educação passou a ser vista. Os objectivos mudaram-se, passando a defender novas causas e a ser entendida como direito humano e instrumento de transformação social, favorecendo a promoção do indivíduo, a coesão e o desenvolvimento do país.

Esta visão da educação no Ensino Secundário é expressa, no art. nº 22º do referido Decreto, sendo formulados estes objetivos:

- a) “Desenvolver a capacidade de análise e despertar o espírito de pesquisa e de investigação;
- b) Propiciar a aquisição de conhecimento com base na cultura humanística, científica e técnica visando nomeadamente, a sua ligação com a vida activa;
- c) Promover o domínio da língua portuguesa reforçando a capacidade de expressão oral e escrita;
- d) Facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional;
- e) Garantir a orientação e formação profissional permitindo maior abertura para o mercado de trabalho sobretudo pela via técnica;
- f) Permitir os contactos com o mundo do trabalho visando a inserção dos diplomados na vida activa;
- g) Promover o ensino de línguas estrangeiras”.

Nesta óptica, o ensino em Cabo Verde ficou delineado com uma estrutura que visa a formação integral dos cidadãos, de modo a garantir a todos um nível de instrução que lhes permita assegurar seus deveres e responsabilidades cívicas e a participar activamente na construção da educação para a cidadania.

Na LBSE a democratização do acesso à educação torna-se condição geradora de igualdade de oportunidades e vector de desenvolvimento económico e social do indivíduo. Como referimos anteriormente, sobre a avaliação das aprendizagens a Lei de Bases nada refere, incluindo os seus princípios básicos, remetendo-se para um outro normativo as questões sobre avaliação, correspondente ao Sistema de Avaliação do Ensino Secundário, aprovado pelo Decreto-lei nº42/2003 de 20 de Outubro, e que trouxe avanços na área educativa, procurando uma maior sintonia com os princípios e as políticas educativas que norteiam esse nível de ensino.

Os principais elementos inovadores introduzidos por esse normativo dizem respeito ao âmbito e objectivos da avaliação, as funções e modalidades de avaliação expostas nos artigos 3º, 4º e 7º.

Sendo um normativo específico sobre avaliação, os aspectos mencionados focam de modo pormenorizado todos os aspectos da avaliação das aprendizagens, com incidência tanto nas questões mais conceptuais, quanto nos aspectos mais técnicos.

No artigo 3º, é dito que a “avaliação deve incidir sobre os conhecimentos, as capacidades e as competências do aluno face ao plano curricular de cada disciplina” (ponto 1), tendo como objetivos: a) Melhorar o sistema educativo, fornecendo elementos para a selecção de métodos e recursos educativos com vista à adequação e reformulação dos programas e das metodologias; b) Orientar a intervenção do professor na sua relação / com os alunos e com os pais e/ou encarregados de educação; c) Ajudar os alunos a seguir o seu próprio processo de aprendizagem; d) Propiciar ao encarregado de educação elementos para o acompanhamento do processo de aprendizagem do respectivo educando” (ponto 2). Afirmando-se que a avaliação é “indissociável da prática pedagógica e destina-se a recolher informações indispensáveis à orientação do processo ensino – aprendizagem” (ponto 1), as funções da avaliação são identificadas no ponto 2 do art. 4º (formativa e classificativa) e descritas nos artigos 5º e 6º:

“Art. 5º

1. A função formativa é prosseguida através de uma avaliação sistemática e contínua e consiste na recolha e tratamento das informações relativas aos vários domínios de

aprendizagem, que revelem os conhecimentos, as habilidades, as capacidades e as atitudes desenvolvidas pelos alunos.

2. As informações recolhidas permitem caracterizar os pontos fortes e fracos, avaliar os êxitos e os fracassos dos alunos, as necessidades, ritmos e oportunidades de melhoria da aprendizagem e, em função destes elementos, aplicar medidas educativas de reorientação e de superação das dificuldades sentidas pelos alunos.

Art. 6º

(Função Classificativa da Avaliação)

1. A função Classificativa consiste na obtenção de elementos que permitam classificar o aluno, medindo as competências individuais adquiridas ao longo do processo de aprendizagem.

2. A classificação certifica as competências adquiridas através da avaliação dos conhecimentos, habilidades e capacidades dos alunos, quer para o prosseguimento de estudos, quer para melhor integração na sociedade”.

Por último, o referido normativo, no art. 7º as modalidades de avaliação são estas: a) Avaliação Diagnóstica; b) Avaliação Formativa; c) Avaliação Sumativa; d) Avaliação Aferida.

4. Avaliação em Língua Portuguesa (programa de LP do 7º e 8º anos do ensino secundário).

A Reforma do Sistema Educativo Cabo-verdiano trouxe muitas transformações no sector da educação. Neste contexto, observamos uma grande preocupação com os rumos da educação em nosso país, uma vez que há necessidade de se buscar a qualidade do ensino, por forma de atender às exigências que o novo sistema nos impõe. A educação, no actual contexto, deve dar prioridade a capacidade do ser humano a transpor os conhecimentos adquiridos na escola para o seu quotidiano e deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento das suas habilidades e competências, deixando de lado a memorização e a repetição de saberes.

Na perspectiva de Moretto (2001, p. 19), “competência é a capacidade do sujeito mobilizar recursos (cognitivos) visando abordar uma situação complexa”.

Nesta linha de análise, o novo contexto social exige uma nova educação que nos obriga a viver novas práticas educativas que geram a possibilidade da escola ganhar sentido para o aluno. A complexidade da avaliação vem aumentando no que concerne à avaliação das competências e das aprendizagens em língua segunda, no nosso caso, a Língua Portuguesa.

Em Cabo Verde, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, “é a língua da Administração, de comunicação com o exterior e veículo de cultura”. (Programa da Disciplina de Língua Portuguesa – 1º Ciclo do Ensino Secundário - 7º e 8º Ano, p. 1).

“No contexto linguístico cabo-verdiano, marcado pela existência de uma língua primeira, a cabo-verdiana, materna e nacional, a inclusão de uma língua segunda no ensino tem implicações evidentes para o sistema educativo e, por consequência, ao nível curricular.” (*ibid.*, p. 1).

A disciplina de Língua Portuguesa tem uma enorme influência no sucesso escolar do aluno, sobretudo pela sua transversalidade. No quotidiano cabo-verdiano, o aluno é confrontado com exemplos linguísticos no contexto familiar, com colegas, amigos, através da comunicação social e, em todos estes ambientes linguísticos frequentemente se incorre em erros que são facilmente absorvidos. A norma gramatical faz parte da vida do aluno, apenas, durante quatro horas semanais e mais algumas de estudo.

No âmbito das práticas avaliativas, o domínio da Língua Portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania. É neste contexto, que a inclusão da disciplina de Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Secundário é determinada pelo estatuto de língua oficial que o português tem em Cabo verde.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, em Cabo Verde, reafirma esta opção política, ao eleger como um dos objectivos do Ensino Secundário “ Promover o domínio da Língua Portuguesa, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita”. (LBSE – Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro).

Percebe-se que, segundo a LBSE o estudo da Língua Portuguesa tem por finalidade proporcionar ao aluno a aquisição efectiva da Língua Portuguesa de maneira que ele possa escrever e exprimir-se correctamente. Dessa forma, alerta que os estudos gramaticais devem ser vistos como um meio e não um fim em si mesmos, para desenvolver no aluno a sua capacidade de expressão.

De acordo com o Programa, as competências à entrada e à saída do aluno no 1º ciclo é desenhada através do quadro de competências exigidas e

consubstanciadas no perfil de entrada e pela perspectivação de competências a adquirir até o fim do ciclo de estudos (*ibid.*, p. 4). Deste modo, ao nível das capacidades, no fim do 8º ano de escolaridade, o aluno deverá:

- a) “Produzir mensagens orais e escritas adequadas a cada situação específica de comunicação e utilizando técnicas apropriadas;
- b) Expressar-se com propriedade e exactidão a nível vocabular e gramatical;
- c) Desenvolver estratégias pessoais de recepção de mensagens orais e escritas;
- d) Construir textos escritos, nas diversas formas, exercitando estratégias e processos mentais e linguísticos-discursivos eficazes;
- e) Proceder a diversos tipos e níveis de leitura de textos, aplicando estratégias de construção, reformulação e avaliação do significado;
- f) Recorrer sistematicamente a fontes orais e escritas e a instrumentos auxiliares de trabalho (dicionários, enciclopédias, prontuários...), nomeadamente, para resolver problemas de aprendizagem.” (*ibid.*, p. 4)

Constata-se, nestas premissas, que a nova Lei passa a exigir uma profunda revisão do sistema de ensino no 1º ciclo do Ensino Secundário. A implicação de novos procedimentos didácticos e as novas finalidades educacionais prescritas pela legislação, baseiam-se no seguinte discurso:

“A formação obtida por meio da educação deverá ligar-se estreitamente ao trabalho, de molde a proporcionar a aquisição de conhecimentos, qualificações, valores e comportamentos que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o seu constante progresso.” (LBSE – Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro).

Tendo em conta tudo isso, hoje, o que se busca é que o educando alcance os objectivos de ensino numa abordagem construtivista de aprendizagem e com um encadeamento dos conteúdos estabelecidos no currículo. Dentro desse quadro, desafios importantes são colocados aos professores, os quais necessitam ajudar os alunos a adquirirem conhecimentos e progressões constantes para que as aprendizagens sejam efectuadas.

De acordo com Perrenoud (2002, p. 38) “esse fato relaciona-se com avaliação, imaginamos, mas também suscita problemas inéditos de organização do trabalho escolar, cooperação profissional e de divisão do trabalho, de elaboração do currículo e de formulação dos objectivos de fim de ciclo”.

Somente com uma avaliação dos alunos e de suas produções será possível reajustar os modos de actuação do professor de Língua Portuguesa ao mundo actual. (Riolfi, *et al*, 2008, p. 3).

A avaliação da aprendizagem deve consistir num processo rigoroso de colecta de dados, que deve acompanhar o processo ensino aprendizagem. Ela deve fornecer informação contínua e significativa que propicie conhecimento de uma situação de aprendizagem e referências para formar juízos de valor, para orientar nos ajustes que poderão ser feitos para o sucesso e o avanço da actividade educativa.

A LBSE veio privilegiar uma educação onde predomina a comunicação e a expressão oral e escrita. Desta forma, com relação aos progressos e à avaliação, para além do que já foi dito anteriormente, no fim do 1º Ciclo do Ensino Secundário o aluno deverá ter atingido as seguintes capacidades ao nível dos conhecimentos:

- a) “Conhecer elementos e factores actuates nas diversas formas do processo de comunicação;
- b) Identificar as condições de uma comunicação eficaz e os problemas que a podem afectar;
- c) Reconhecer na mensagem as diferentes funções da linguagem;
- d) Relacionar diferentes funções da linguagem com as diferentes componentes da acto comunicativo;
- e) Identificar diferentes registos de língua;
- f) Conhecer regras e compreender conceitos que asseguram a correcção, a adequabilidade e a eficácia na utilização da língua;
- g) Adquirir um vocabulo variado e adequado às suas necessidades comunicativas;
- h) Explicitar regras básicas do código escrito e identificar os recursos linguísticos subjacentes à sua organização”.

Quanto ao nível das atitudes o aluno deverá: “Experimentar formas de trabalho indutoras de hábitos de pesquisa; utilizar a Língua Portuguesa de modo desinibido e desenvolto; valorizar o domínio da L.P. como meio de acesso à informação, ao conhecimento/herança cultural e de abertura ao mundo; interiorizar hábitos de leitura e escrita na satisfação de necessidades de informação, expressão e fruição pessoal”. (*ibid.* p.5)

É de realçar, que a concretização dos objectivos expostos acima deve ser efectivada num tempo “contínuo” de dois anos, ao fim dos quais estarão adquiridos as competências esperadas. De acordo com Libâneo (1994, pp. 203 – 204):

“A verificação e a qualificação dos resultados da aprendizagem no início, durante e no final das unidades didácticas, visam sempre diagnosticar e superar dificuldades, corrigir falhas e estimular os alunos a que continuem dedicando-se aos estudos. Sendo uma das funções da avaliação determinar o quanto e em que nível de qualidade estão sendo atingidos os objectivos, são necessários instrumentos e procedimentos de verificação adequados”.

A avaliação deve proporcionar avanços tanto para os alunos como para os professores. Deve ser usada para verificar como está ocorrendo a aprendizagem

dos alunos, as dificuldades surgidas e os avanços, para que o professor possa modificar a sua forma de planificar. Na perspectiva de Luckesi (1995, p. 81): “ A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”.

No que se refere à oralidade e a escrita, o programa, evidencia os seguintes domínios:

- “Recepção oral: escuta activa; ouvir para interagir;
- Produção oral: expressão pessoalizada; técnicas discursivas específicas;
- Recepção escrita: leitura funcional; leitura recreativa;
- Expressão escrita: estudo da situação de produção da tarefa de escrita (Planificação) → Comparação com outros textos (Triagem) → Prática de escrita (Textualização/Produção → total) Revisão → Editoração. “ (*ibid.*, p. 11).

No âmbito da recepção e produção oral, “a competência comunicativa elege a oralidade como domínio privilegiado (...) de forma que o aluno ouse exprimir-se e ganhe desinibição na oralidade” (*ibid.*, p. 13).

De acordo com o programa, “à disciplina de Língua Portuguesa e, na decorrência, ao professor, cabem a responsabilidade de dar o tratamento adequado a essa componente da maior importância para o desenvolvimento do saber, saber-fazer e saber-ser” (*ibid.* p.15).

É neste contexto, que surge o letramento como o resultado da acção de ensinar ou de aprender a ler e escrever. Assim, Kleiman (1995, p. 19) define o letramento como

“um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita”.

Nesta linha de pensamento, o letramento que envolve especificamente a competência de ler e escrever e compreender o que está lendo e escrevendo, requer um conjunto de habilidades, quais sejam: motoras, cognitivas e meta cognitivas.

Partindo desse princípio, Brito (1997, p. 25) diz que “o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela”. Isto porque, a aprendizagem da escrita e dos conteúdos que se veiculam por ela é central na formação dos sujeitos e não se realiza senão através do exercício sistemático e reflexivo.

No âmbito da leitura, a competência leitora, constitui uma das finalidades a prosseguir na disciplina de Língua Portuguesa.

Aprender a ler é uma das maiores experiências da vida escolar. O domínio da leitura oferece ao leitor a possibilidade de adquirir conhecimentos, desenvolver o raciocínio, participar activamente da vida social, alargar a visão do mundo, do outro e de si próprio. Daí a importância de se debruçar sobre a questão da competência da leitura no 1º ciclo do ensino secundário. O professor nessa fase deve procurar motivar os alunos, apresentando-lhes estratégias básicas de leitura e mostrando-lhes como desenvolver o prazer de ler, ganhar o gosto e a manifestar o interesse pela leitura.

É uma fase em que o professor tem que ajudar o aluno dominar “um conjunto de estratégias que lhe permita ler diferentes tipos de textos, em função dos objectivos da aprendizagem. Das finalidades da leitura e dos seus próprios interesses.” (*ibid.*, p.15). Deste modo, a leitura deve ser estimulada, pois, contribui para desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas.

Segundo Amor (1993, p. 82), “a leitura é um fazer interpretativo”, isto é, ao ler o aluno está em permanente contacto com o texto escrito, com o autor e no momento em que efectua a leitura traz para a mesma os conhecimentos que tem acerca do texto e do mundo. Na mesma linha Kleiman (1989, p. 17), considera que “a leitura é um processo interactivo na medida em que diversos conhecimentos do leitor interagem a todo o momento da compreensão do texto”. Por isso é muito importante que desde cedo despertemos nos alunos o gosto e o interesse pela leitura, mostrando-lhes os benefícios que a mesma traz.

Quanto ao funcionamento da Língua, este domínio da aprendizagem, visa aliar a prática à reflexão. “Não deve ser confundida com a noção restritiva de Gramática

da língua, cujo ensino tem consistido na apresentação, pelo professor, de regras e princípios gramaticais para serem, posteriormente, repetidos de memória pelos alunos.” (*ibid.* p, 19).

Decorrente do processo de ensino aprendizagem, a avaliação deve ser equacionada nas várias etapas da prática lectiva, posto que, na perspectiva do professor, a avaliação “trata-se de um modo de agir com uma função reguladora do processo de ensino/aprendizagem, que se alimenta dos sucessivos ‘inputs’ e ‘outputs’ de cada percurso pedagógico, os quais lhe permitirão rever as suas estratégias e procedimentos, ajustá-los em função do ‘feedback’ que recolhe continuamente e adoptar modos de intervenção compatíveis.” (*ibid.*, p. 2).

Para poder avaliar competências comunicativas globais nos alunos, o Programa de Língua Portuguesa, no fim do ciclo, pretende, fundamentalmente, que o aluno desenvolva e tenha o domínio da língua portuguesa através da análise e estudo de textos que incentivem a interacção entre a oralidade e a escrita. Permite também que, o aluno seja capaz de interagir, oralmente e por escrito, de forma adequada, em situações de comunicação, que o aluno aprenda a pensar, desenvolva as suas próprias estratégias de aprendizagem, a fim de se preparar para a inserção plena na vida social e profissional, habituando-se a ser um comunicador com sucesso, nomeadamente, na resolução de questões do dia-a-dia.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No capítulo que se segue é apresentada a metodologia de investigação utilizada, considerando-se a natureza do estudo, o *design* da investigação: estudo de caso, caracterização dos respondentes e da amostra, as técnicas de recolha e análise de dados, a descrição das escolas secundárias onde se desenvolveu a pesquisa e as questões éticas de investigação e análise de conteúdo. O objectivo deste capítulo é permitir que o leitor entenda melhor o processo da pesquisa desenvolvida, mas também uma pesquisa em educação.

1. Natureza do estudo

Formulado o problema e definido o quadro teórico, o processo que se segue diz respeito à escolha da metodologia, sabendo-se que esta depende do objecto de investigação (Estrela, 2004).

Para a realização do estudo empírico, seguimos uma metodologia de natureza essencialmente qualitativa. Assim, buscar-se-á fazer uma análise da literatura disponível em torno do tema proposto e ainda compreender a concepção de avaliação da aprendizagem presente nas práticas pedagógicas dos professores entrevistados e, a partir da análise interpretativa, perceber coerências e contradições entre o discurso e a prática. Segundo Bogdan e Biklen (1982), a investigação qualitativa em estudos educacionais é relativamente recente.

Na perspectiva desses autores, a investigação qualitativa é usada “como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”(Bogdan & Biklen 1994, p. 16). Acrescentam ainda que, durante uma investigação qualitativa, na maior parte das vezes, o investigador pouco sabe sobre o que irá encontrar e sendo assim, deverá esforçar-se intelectualmente de forma a “eliminar os seus preconceitos”, evitando iniciar um estudo com hipóteses previamente formuladas e que “os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa” (*ibid.*, p. 83).

De acordo com Bogdan e Biklen (*ibid.*: 1982), nos métodos qualitativos, o investigador deve estar completamente envolvido no campo de acção dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes.

Em educação, a investigação qualitativa é também conhecida por investigação naturalista, na medida em que as questões devem ser pesquisadas num contexto natural sem qualquer intervenção manipulativa do investigador. É fulcral que haja um meio envolvente, apropriado e indispensável para a colocação de cada questão e que estas sejam colocadas a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações do inquiridor. “ Para que tal seja possível é, evidentemente, necessário

que a questão seja exactamente o que se espera dela” (Ghiglione & Matalalon, 2005, p. 110).

Neste estudo a metodologia adoptada fundamenta-se numa investigação qualitativa e foi escolhida para possibilitar uma melhor análise das práticas pedagógicas dos professores e compreendê-las no quadro dos normativos.

Para Bogdan e Biklen (*ibid.*: 1994) as investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Neste contexto, os dois autores, consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjectivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.

Assim, neste estudo, considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa, pois entendeu-se que a técnica de entrevista e a observação, que foram utilizadas nesta pesquisa, são algumas das questões mais adequadas para perceber a problemática desta investigação.

2. Design da investigação

Face ao problema e aos objectivos formulados e face à metodologia qualitativa adoptada, o design da investigação baseia-se na realização de três estudos.

O primeiro estudo, de natureza teórica, consiste na discussão conceptual das práticas de avaliação das aprendizagens de alunos do ensino secundário, sobretudo na abordagem de modalidades e na referência de critérios. Trata-se de uma questão marcadamente teórica em torno dos paradigmas, das modalidades e da noção de competência, fazendo-se, de igual modo, referência à realidade cabo-verdiana.

O segundo estudo, a realizar a partir da análise documental, tendo como *corpus* a legislação produzida em Cabo Verde nos últimos anos, coincidentes com

propostas governamentais, incide no levantamento e identificação de práticas de avaliação prescritas ao nível político/administrativo.

O terceiro estudo identifica-se com a realização de uma investigação empírica sobre as perspectivas e práticas dos professores, incidindo quer em entrevistas, quer em observação de aulas.

3. Respondentes/amostra

Por se tratar de um universo muito vasto, o estudo foi desenvolvido a nível de duas escolas secundárias na Ilha de Santiago.

A escolha das escolas a serem observadas foi na medida em que servem como campo de realização dos estudos empíricos, sendo escolas de referência em termos de procura.

Por questão de sigilo, as escolas participantes no presente estudo foram designadas de escola 1 e 2.

As professoras entrevistadas foram designadas de PA, PB, PC, e PD.

3.1. Caracterização da Escola 1:

A Escola 1, da rede pública de ensino secundário público, fica situada em uma zona urbana da Cidade da Praia.

Sendo a escola o espaço onde se decorre todo o processo de ensino aprendizagem tem um papel fundamental no sucesso ou insucesso dos alunos que ali se estudam. Pois, quanto melhor for o ambiente onde decorre as actividades lectivas maior é a probabilidade que o aluno tem de ter bons resultados. Assim, a caracterização do espaço físico do liceu que de seguida será feita leva-me a considerar que há uma condição razoável para que os alunos estudem e aprendam.

É uma escola com um edifício grande, tem três pisos e é adaptado para funcionar nos períodos de manhã e à tarde, com alunos do 7º ao 12º ano de

escolaridade. É constituído por um bloco único, ou seja, não tem anexos. Possui uma Secretaria, o espaço onde funciona a Direcção, gabinete da Directora, gabinete da Secretaria e da Subdirectora pedagógica, gabinete da Subdirectora administrativa e da Subdirectora, biblioteca, sala de reunião, sala de professores, casas de banho, e pavilhão. Para além destas referências, é de realçar que existe ainda, na referida escola, sala de Internet, laboratório de Física, de Química, de Matemática e de Informática, tudo com o propósito de apoiar o ensino.

Nesta escola existe sessenta turmas, sendo trinta no período de manhã e trinta no período da tarde albergando 2103 (dois mil cento e três alunos).

É composta ainda por uma equipa de docentes composta por oitenta e nove professores, entre os quais, 1 Mestrado, 41 Licenciados, 34 com curso superior (Bacharel), 2 Ano Zero, 2 com outras formações e 15 sem formação. Há um número significativo de funcionários que asseguram a parte administrativa sendo: 4 contínuos, 8 empregadas de limpeza, 1 chefe de Secretaria. Tem os seus órgãos formados, de acordo com a legislação sobre os mesmos e com um funcionamento normal.

3.2. Caracterização da Escola 2:

A Escola 2, do ensino secundário público, fica situada em uma zona urbana da Cidade da Praia.

A referida Escola tem um edifício amplo e é constituída por um bloco único, ou seja, não tem anexos. Funciona em regime diurno nos períodos de manhã e à tarde, com alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade. Funciona ainda no regime nocturno para cursos de formação profissional.

É uma escola de ensino técnico, que abarca três áreas de formação a saber: Serviços e Comercio, Construção Civil e Electrotecnia & Electrónica.

Com o objectivo de dar maior prioridade ao ensino técnico e artísticos, a partir do ano de 2003/2004 deixou-se de receber os alunos da via geral, 7º ano. Essa

medida contribuiu para uma redução de 44,8% da população escolar, no ano lectivo 2007- 2008.

Ao nível da estrutura física, está equipada com 2 salas de Informática, 3 oficinas de Construção Civil, 1 oficinas de Electricidade, 1 oficina de Electrónica, 1 oficina de Soldadura e Construções Metálicas, 1 Laboratório de Química, 1 laboratório de Física, 1 laboratório de Biologia, 1 anfiteatro, 1 reprografia, 1 secretaria, 1 biblioteca, 2 armazéns, 1 cantina, 1 cozinha, 12 sanitários, 1 placa Desportiva, 1 sala de professores, 3 gabinetes da Direcção e 36 salas de aulas.

É composta ainda por uma equipa de noventa e três professores com formação e preparação pedagógica específica em várias áreas, por docentes de diversos ramos tecnológicos e ainda professores sem formação académica, entre os quais, 2 Mestres, 33 Licenciados, 37 com Curso Superior sem Licenciatura, 13 Ano Zero, 1 com Ex 2º ano do Curso Complementar, 1 habilitações literárias inferior ao 12º ano, e 6 em formação. Possui, também, um número significativo de funcionários que asseguram a parte administrativa. Tem os seus órgãos formados, de acordo com a legislação sobre os mesmos e com um funcionamento normal.

Nesta escola existe quarenta e três turmas, sendo 15 do 1º ciclo, 11 do 2º ciclo, 2 do 3º ciclo (Via Geral) e 2 turmas de Informática de Gestão, 2 de Contabilidade e Administração, 2 de Construção Civil e 1 de Electricidade Electrónica, albergando um total de 1262 (mil duzentos e sessenta e dois alunos), 208 da Via Técnica e 378 Via Geral.

Uma vez caracterizadas as escolas, foram escolhidos, aleatoriamente, quatro professoras, sendo duas por escola, duas do 7º ano e duas do 8º ano de Língua Portuguesa – 1º ciclo. A escolha das professoras fez-se pela sua disponibilidade em participar no estudo, depois de terem sido abordadas de uma forma informal. A escolha de professores do ensino secundário é motivada pela acção profissional que desenvolvemos nesse nível de ensino, o que nos permite ter um conhecimento aprofundado da realidade em que se faz a investigação.

No presente estudo, consideramos os seguintes factores como variáveis independentes que melhor permitem caracterizar os respondentes das aulas observadas e da entrevista.

Quadro I. Caracterização dos respondentes do estudo empírico:

Profes sores	Sexo	Idad e	Habilitações académicas	Habilitações profissionais	Anos de experiên cia	Situação profission al	Ano (s) de escolarida de que leccionam no presente ano lectivo	Disciplina (s) que lecciona
A	F		Licenciatura em Estudos Cabo- verdianos e Portugueses	Licenciatura em Estudos Cabo- verdianos e Portugueses	3	Contrato Administ rativo de provimen to	7º	Língua Portugu esa
B	F	26	Jornalismo	Bacharel em Estudos Cabo- verdianos e Portugueses Licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa	5	Contrato Administ rativo de provimen to	8º	Língua Portugu esa
C	F	35	Licenciatura em Estudos Cabo- verdianos e Portugueses	Licenciatura em Estudos Cabo- verdianos e Portugueses	15	Quadro	7º	Língua Portugu esa

D	F	45	12º Ano – Curso complementar	Licenciatura em Estudos Cabo- verdianos e Portugueses	20	Quadro	8º e 9º	Língua Portuguesa
---	---	----	------------------------------------	---	----	--------	---------	----------------------

4. Técnicas de recolha e análise de dados

Uma das técnicas de recolha de dados é a análise documental, permitindo maior confiabilidade do estudo empírico, na medida em que permite a recolha de dados. Na aplicação desta técnica foram tidas em conta as determinações que constam do normativo que regula o Sistema de avaliação do Ensino Secundário, no quadro da última revisão feita, particularmente no que se refere a avaliação. Na mesma sequência, foi analisado o programa da disciplina de Língua Portuguesa – 1º ciclo do Ensino Secundário (7º e 8º anos), bem como alguns documentos elaborados em Cabo verde sobre as práticas avaliativas, nomeadamente, o Módulo – Avaliação (Curso de Formação de Professores de Ensino Básico) e, a Portaria nº 6/97 de 17 de Fevereiro – Ministério da Educação, Ciência e Cultura.

A análise documental é uma técnica não interferente (Lee, 2002), permitindo o estudo adequado da realidade, sobretudo se forem recolhidos os documentos que permitem o enquadramento das questões de investigação (Ozga, 2000).

Outra técnica utilizada para a recolha de dados é o inquérito por entrevista. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1995), as entrevistas (semi-estruturadas) apesar do guião elaborado pelo entrevistador, permitem que ocorra alguma liberdade para desenvolver as perguntas segundo a direcção que se considere adequada, explorando, de forma flexível e aprofundada, os aspectos tidos como mais relevantes. A conversa frente-a-frente conduzida e orientada pelo entrevistador facilita que o entrevistado exprima percepções, relate acontecimentos e experiências e que o entrevistador consiga concentrar os seus esforços nas hipóteses de trabalho. Pede-se que o entrevistador intervenha com o intuito de reconduzir a

entrevista para o objectivo, incentivando o entrevistado a centrar o seu raciocínio em aspecto pertinentes para o tema em questão.

Para tal, foram gravadas e transcritas uma entrevista a cada professora. As entrevistas foram realizadas no 29/03/2011 com a professora “B”, no dia 30/03/2011 com a professora “D”, no dia 05/04/2011 com a professora “C” e no dia 19/04/2011 com a professora “A”, com a finalidade de observar a articulação entre as modalidades de avaliação propostas normativamente e as modalidades utilizadas pelos professores na leccionação da Língua Portuguesa.

O guião das entrevistas foi elaborado de acordo com as orientações metodológicas preconizadas por Estrela (1994). É também este autor que fundamenta a observação como técnica de recolha de dados. Das modalidades que apresenta, utilizámos a observação focalizada, ou seja, a escolha prévia de referentes sobre os quais se recolhem os dados em situação de observação. Neste caso, interessou ao investigador a focalização nas práticas de avaliação utilizadas em situação de aula, mediante a utilização de uma grelha de observação previamente elaborada, que corresponde à elaboração de um registo documental. Neste caso, foram observadas quatro aulas nas turmas do 7º e 8ºanos para conhecer as práticas de avaliação das aprendizagens utilizadas pelos colegas, a nível da leccionação. No que diz respeito às técnicas de análise de dados, utilizámos, neste estudo, a análise de conteúdo, que nos ajuda a ler e a interpretar os conteúdos dos documentos, a fim de tratar de forma metódica e sistemática as informações recolhidas (Quivy e Campenhoudt, 1995), seguindo-se os procedimentos seguidos em termos de unidades de contexto e unidades de registo (Esteves, 2006).

De acordo com Stake (2007, p. 89), a estratégia de análise dos dados é determinada pela natureza e objectivos da investigação e pretende buscar novos significados. Neste sentido a opção pela análise de conteúdo surge de forma natural e inequívoca no desenvolvimento e compreensão deste estudo empírico.

Bardin (2003, p. 10) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas, de análise, geralmente de comunicações, que visam obter através de procedimentos sistemáticos e objectivos a descrição do conteúdo da mensagem,

para além de indicadores que permitam a explicação, sistematização e expressão relativamente a esses mesmos conteúdos.

Olabuenaga e Ispizúa (1989), acrescentam que a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenómenos da vida social de outro modo inacessíveis.

Deste modo, para o presente estudo, utilizou-se a observação de aulas, anteriormente referenciada. No caso das entrevistas, após a sua realização, seguiu-se a transcrição de forma integral e, depois de várias leituras das mesmas, foi feita a descrição e, posteriormente, efectuou-se a interpretação dos resultados.

5. Questões éticas de investigação

A consistência de qualquer metodologia é constituída por instrumentos, técnicas e procedimentos de suporte e de conteúdo próprio. Neste sentido, a ética da investigação consiste em o investigador proteger a privacidade dos investigados, assegurando a confidencialidade das informações que são fornecidas e o anonimato das suas respostas (LIMA, 2006).

É nesta óptica, que neste estudo empírico, inicialmente, fez-se contacto, pessoalmente, com a Direcção das duas escolas, para obter autorização para a realização da pesquisa e, como foi referenciado anteriormente, por questão de sigilo, as escolas participantes no presente estudo foram designadas de escola 1 e 2.

Foram entregues à Direcção de cada escola, uma carta formal, com garantia de que o sigilo sobre as instituições seria mantido.

Com a autorização para a realização da pesquisa nas referidas escolas, foi feita o contacto com as professoras. No decorrer do processo conversamos pessoalmente e enviamos uma carta informal as entrevistadas como garantia de confidencialidade, no sentido de informá-las sobre os objectivos da investigação. Foram-lhes pedida a autorização para a observação de aulas, e, ainda, para gravar em áudio as entrevistas.

Com a garantia do anonimato às aulas observadas e as entrevistas, foram-lhes entregues previamente os guiões de entrevistas para análise e preparação das suas entrevistas e em caso de necessidade terem acesso aos textos das entrevistas depois de transcritos, tudo isso de forma a garantir a confidencialidade dos dados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 75), a ética da investigação exige “o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos”.

Por outro lado, tivemos a preocupação em respeitar a validade e a fiabilidade na condução e desenvolvimento do nosso estudo, garantindo, assim, a privacidade ao longo da investigação.

É de se destacar que ao longo do processo, conforme fomos entrevistando as professoras e observando as aulas, fomos confrontados com conversas informais, que consideramos relevantes na condução das entrevistas e observação das aulas. É nesta óptica que Costa (1999, p. 138) afirma que as conversas informais são fontes de elevada importância de informação, pois constituem a “arte de obter respostas sem fazer perguntas”, sendo que as respostas obtêm-se no fluxo da conversa informal.

As aulas foram observadas nos meses de Fevereiro a Maio de 2011. As datas para a observação das aulas foram definidas pelas professoras entrevistadas.

CAPÍTULO IV

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O quarto capítulo é dedicado à *Descrição e análise dos dados* e apresenta a descrição das entrevistas, descrição e análise das aulas observadas e análise das entrevistas.

1. Descrição dos dados

A descrição dos dados qualitativos é realizada em função da análise de conteúdo (Bardin, 1988; Esteves, 2006), adoptando-se a metodologia preconizada por Estrela (1994). Feita uma leitura global das entrevistas, a codificação consiste na escolha de unidades de contexto e de unidades de registo, conquanto, no caso desta codificação, cada questão é uma unidade de contexto, correspondendo a uma categoria. Na leitura de cada entrevista, primeiramente gravada e depois transcrita, são identificadas, dentro de cada unidade de contexto, as unidades de registo que sejam suficientemente válidas para a produção de subcategorias. Trata-se, assim, de uma codificação emergente, apesar de serem utilizadas categorias previamente determinadas ao nível das questões e segundo parâmetros identificados no guião das entrevistas, apresentado no capítulo da metodologia.

Nos quadros seguintes, vamos apresentar as respostas obtidas em cada questão das entrevistas aplicadas as professoras investigadas, analisá-las, a partir dos objectivos da aplicação de cada questão.

Quadro II: Noção de avaliação

Entrevistas	Processo	Determinar competências	Provar ou desaprovar	Valorização de conhecimentos	Apreciação
P A	Avaliação é um processo de ensino aprendizagem que deve ser contínuo				
P B			Avaliação é a forma que as pessoas usam para aprovar ou desaprovar determinadas atitudes nas pessoas em		

			diversas situações		
P C	É um processo muito importante no ato educativo				É a apreciação que se faz em relação aos conteúdos leccionados bem como os objectivos atingidos pelos alunos
P D		Determinar a competência e o progresso do mesmo		Valorização de conhecimentos	Um acto de apreciação,

Descrevendo-se o quadro II observa-se que a maioria das entrevistadas partilham da noção de avaliação como um processo de ensino aprendizagem que nos permite verificar o nível de aprendizagem, como um acto de apreciação, embora também dizem que pode ser aprovar ou desaprovar determinadas atitudes; valorização dos conhecimentos e que a avaliação serve para determinar competências e o progresso dos alunos.

Deste modo, os entrevistados referem que a avaliação é a “apreciação que se faz em relação aos conteúdos leccionados bem como os objectivos atingidos pelos alunos ” (PC), a fim de obter “respostas acerca da evolução das aprendizagens dos alunos ao longo do ano lectivo e deve estar presente em todas as aulas” (PA). Serve ainda, para verificar “as dificuldades e possíveis tomadas de decisões” (PC).

Acrescentam ainda que “avaliar numa escola implica saber as notas, ou seja, é explicitada através da nota que o aluno deve ter, mas as vezes esta avaliação é um bocadinho injusta, porque já implica que haja algum conceito pessoal do professor” (PB). “Deve ser um processo contínuo e deve estar presente em todas as aulas” (PA).

Quadro III: De que modo descreve, em termos gerais, a avaliação das aprendizagens.

Entrevistas	Descrever conhecimentos	Apreciar a prática	Razoáveis	Evolução das aprendizagens
P A				É através desta avaliação que o professor obtém respostas acerca da evolução das aprendizagens dos alunos.
P B	A avaliação das aprendizagens descreve conhecimentos ou aptidões que os alunos adquiriram			
P C			Os resultados são razoáveis	
P D		A avaliação das aprendizagens é verificar, apreciar a prática e a experiência		

Os dados deste quadro indicam que, cada entrevistada descreve a avaliação das aprendizagens da sua forma: é descrever conhecimentos, apreciar a prática, verificar e apreciar a prática e, dizem também que descreve aptidões que os alunos adquiriram.

Assim, as entrevistadas referem que a avaliação das aprendizagens “podiam ser melhores se os alunos estivessem mais interessados nos estudos, e, também, se tivessem melhores condições financeiras, porque muitos não têm materiais didáticos indispensáveis para o processo ensino aprendizagem” (PC). Afirmam que em termos gerais a avaliação das aprendizagens representa o que “um aprendiz

adquiriu sobre um determinado conteúdo, durante a actuação de um processo de ensino aprendizagem” (PD); descreve o “que os alunos adquiriram, ou seja, que objectivos de ensino já adquiriram num determinado ponto, que dificuldades é que podem estar a revelar relativamente a outras colegas” (PB).

Quadro IV: De que modo descreve, em termos gerais, os resultados dos alunos no ensino secundário?

Entrevistas	Satisfatórios	Razoáveis	Bocado injusto
P A	Os resultados têm sido satisfatórios		
P B			Muitas vezes acaba por ser um bocado injusto
P C		Os resultados são razoáveis	
P D	No ensino secundário os resultados dos alunos são satisfatórios		

A análise evidencia, que a maioria das entrevistadas descreve, os resultados dos alunos no ensino secundário, de satisfatórios. Embora também proferem que os resultados são razoáveis e um bocado injusto.

Assim, as entrevistadas afirmam que “tendo em conta aquilo que os professores comentem a respeito dos resultados em qualquer nível em todos os liceus, praticamente (PD), os resultados “podiam ser melhores, isso devido ao que já tinha dito antes, que é a falta de materiais didácticos e a falta de interesse por parte de alguns alunos que não estão interessados” e, tendo em conta que

“o professor já conhece o aluno na sala de aula, já sabe como é que os alunos trabalham na sala de aula, que participação é que têm, quais são as suas grandes dificuldades, às vezes, há alunos que não conseguem dar o seu máximo na escrita, (...) simplesmente se bloqueiam, não conseguem dar um passo (PB).

Acrescentam que é necessário

“melhorar ainda alguns pontos. Tentando criar novas estratégias de ensino, novos métodos e técnicas e de ensino, de forma a termos resultados ainda melhores. Melhorar as estratégias, tentar trazer o novo para a sala de aula, ou seja, algo desconhecido, as novas metodologias que ainda não conhecemos em Cabo Verde, mas que poderão ser importantes para esta nova etapa” (PA).

Quadro V: De que modo descreve, em termos gerais, os resultados dos alunos no ensino secundário a LP.

Entrevistas	Um tanto frustrantes	Satisfatórios	Razoáveis	Nem péssimos nem excelentes
P A				Os resultados não estão péssimos, mas também não posso dizer que são excelentes
P B	Os resultados dos alunos que temos tido a nível nacional em LP, tem sido um tanto frustrante,			
P C			Em relação a disciplina de Língua Portuguesa, também, os resultados são razoáveis,	
P D		Os resultados são satisfatórios		

Os dados do quadro V indicam que as entrevistadas dizem que, em termos gerais, os resultados dos alunos no ensino secundário a LP são satisfatórios, razoáveis, um tanto frustrantes e nem péssimos nem excelentes.

Deste modo, as entrevistadas relatam que a disciplina de LP é uma das disciplinas que “tem mais notas negativas. A questão que fica no ar é: será culpa do professor, será culpa do aluno, ou dos dois, ou do actual sistema de avaliação” (PB).

As entrevistadas firmam que

“os alunos apresentam várias dificuldades, e essas dificuldades não só vamos encontrá-las no ensino secundário, mas são as dificuldades que os alunos já trazem do EBI. Neste caso torna-se mais complicado tentar superar essas dificuldades, porque são lacunas que os alunos já apresentam e de uma forma ou de outra acabam por dificultar o trabalho do professor” (PA). “Os alunos muitas vezes não estão bem preparados para adquirirem os conhecimentos, tendo em conta os conteúdos programáticos nos primeiros níveis, principalmente, no 7º e 8º anos. Trazem muitas dificuldades e os pré-requisitos que trazem do ensino básico não deixem com que eles adquiram os conhecimentos, tendo em conta aquilo que implementamos no Liceu” (PD).

Na tentativa de esclarecer os resultados a LP no ensino secundário, as entrevistadas acrescentam ainda que “em termos qualitativos e nas notas nos finais dos trimestres”, esses resultados “muitas vezes deixam muito a desejar” (PD), uma vez que “os alunos apresentam dificuldades, tanto na oralidade como na escrita” (PC).

“No âmbito da leitura (...) os alunos apresentam muitas dificuldades, chegam no sétimo ano de escolaridade não sabem ler correctamente, não têm domínio suficiente da oralidade e da escrita, (...) isso tudo vai dificultar no processo da própria escrita, porque um aluno que não tem o domínio da leitura, não tem o domínio da oralidade, (...) automaticamente, já no 1º ciclo fica para trás, porque não consegue avançar, não consegue acompanhar. Para colmatar isso, tento realizar mais aulas de leitura, tento dar vez e voz aos alunos de forma a utilizarem a língua oralmente e no processo da escrita tento fazer composições, redacções, de forma a melhorar essas lacunas ou colmatar essas lacunas, só que é um processo complicado, porque temos cinquenta minutos de aula e durante esse tempo há os conteúdos programados que temos de cumprir, o tempo é insuficiente para superar as dificuldades dos alunos. Talvez se tivéssemos mais tempo para leccionar um determinado conteúdo e trabalhar determinados aspectos da língua, seria bom” (PA).

Quadro VI: Modalidades e instrumentos de avaliação.

Entrevistas	Diagnóstica	Formativa/Continua	Sumativa
P A		Costumo utilizar a avaliação contínua, seguido de avaliação sumativa	
P B	Utilizo as três primeiras formas de avaliação: diagnóstica logo nos primeiros dias de aula	Ao longo do ano vou fazendo avaliação formativa/contínua	A avaliação sumativa utiliza-a quando tenho que fazer teste
		Utilizo com mais frequência	

P C		a avaliação formativa	
P D	Avaliação diagnóstica	Avaliação formativa	Avaliação sumativa

Descrevendo-se o quadro VI, verifica-se que as entrevistadas foram unânimes em dizer que a modalidade de avaliação que mais utilizam é a “formativa. Apesar de utilizarem com mais frequência a avaliação formativa, também afirmam que usam as modalidades: diagnóstica e sumativa.

Assim sendo, uma das entrevistadas, afirma: utilizo a

“avaliação diagnóstica logo nos primeiros dias de aula, principalmente, quando os alunos não são todos meus, não os conheço do ano anterior, tenho que fazer uma avaliação diagnóstica que é para saber em que pé é que estão os alunos, quais as dificuldades que têm no momento, o que é que eu posso fazer, isto é, traçar um plano geral para colmatar certas dificuldades que esses alunos possam ter” (PB).

De igual modo, uma das entrevistadas declara: “costumo utilizar a avaliação contínua” uma vez que “é o processo através do qual consigo diagnosticar os problemas dos alunos ao longo das aulas todos os dias” (PA).

“Ao longo do ano vou fazendo avaliação formativa/contínua, vou reparando também as minhas falhas, é claro e, também, as falhas dos alunos, tento pesquisar melhor, utilizar metodologias diversificadas para cada situação, para cada unidade de ensino” (PB).

Da mesma forma, as duas entrevistadas utilizam a avaliação sumativa, alegando: é uma “avaliação obrigatória, porque temos que avaliar os alunos tendo em conta os testes.” (PA). A outra entrevistada acrescenta ainda:

“utilizo a avaliação sumativa quando tenho que fazer teste. Sabemos que temos que aplicar dois testes, mesmo porque, segundo o Ministério da Educação e Desporto, temos que obedecer a um determinado critério a uma folha de avaliação enviada pelo Ministério em que obrigatoriamente temos que fazer dois testes e contar apenas 20% na avaliação contínua/formativa” (PB).

Quadro VII: De que modo pensa que deve ser realizada a avaliação das aprendizagens?

Entrevistas	Por etapas	Por competências	Muito rigor	Contínua
P A				A avaliação das aprendizagens deve ser realizada de uma forma contínua

P B		Por competências. Isso com o objectivo de inculir nos alunos determinadas actuações na língua		
P C	A avaliação das aprendizagens deve ser realizada por etapas			
P D			A avaliação das aprendizagens deve ser realizada com muito rigor, de forma transparente	

Descrevendo-se o quadro VII, observa-se que nenhuma das entrevistadas tem uma opinião comum sobre como deve ser realizada a avaliação das aprendizagens, ou seja, cada uma tem a sua concepção de como deve ser realizada a avaliação das aprendizagens.

Deste modo, as entrevistadas declaram que

“a avaliação das aprendizagens deve ser realizada de forma contínua e deve estar presente em todas as aulas. O professor trabalha um conteúdo, por exemplo, e precisa saber se o aluno aprendeu ou não esse conteúdo. Então é através dessas avaliações que ele recolhe essas informações, se o aluno conseguir aprender, tudo bem, se não, vamos repisar nos pontos que ficaram por ser aprendidos” (PA).

Outra entrevistada revela:

“Penso que a avaliação das aprendizagens deve ser realizada com muito rigor, de forma transparente, mas, também, dar liberdade aos alunos no sentido de exporem as suas ideias e aquilo que aprenderam ao longo do processo. Digo rigor, porque é difícil avaliar, (...) de uma forma clara, aquilo que o aluno mostrou que ele é tendo em conta o domínio dos conteúdos, sem levar em conta, principalmente, o efeito “pico-malhão” ou o domínio que o aluno tem em relação as outras disciplinas (PD).

Prosseguindo a descrição daquilo que as entrevistadas disseram no quadro VII, verificamos que ainda relatam que:

“A avaliação das aprendizagens deve ser realizada por etapas. Em primeiro lugar (...) a avaliação diagnóstica que se faz antes da iniciação dos conteúdos, depois a avaliação formativa ao longo dos conteúdos a serem leccionados e a avaliação sumativa no final de cada período que consideramos indispensáveis, por exemplo, num trimestre podemos fazer dois testes ou um teste dependendo da necessidade” (PC).

Quadro VIII: Que instrumentos de avaliação das aprendizagens a LP nos 7º e 8º anos do ensino secundário mais utiliza (e com que periodicidade?). Testes, trabalhos, portefólios, projectos...

Entrevistas	Testes	Trabalhos (individuais, grupo)	Resolução de exercícios (sala de aula, tarefa para casa)	Questões orais/escrit a	Projectos	Textos
P A	Por trimestre realizamos dois testes sumativos	Trabalhos de grupo um, no máximo por trimestre	Fichas de exercícios Os trabalhos de casa Trabalho de casa			
P B				Habilidade oral/ escrita		Avaliações dos textos
P C	Testes	Trabalhos			Costumo fazer um projecto uma vez ao ano.	
P D	Testes	Trabalhos individuais, trabalhos de grupo				

Neste quadro, a análise das declarações das entrevistadas reporta-se duas estratégias de avaliação mais empregadas: Testes e trabalhos individuais e de grupo, embora, além disso, revelam que utilizam resolução de exercícios na sala de aula, tarefa para casa, questões orais textos e projectos. Quanto ao uso dos portefólios, nada foi mencionado.

Assim sendo, as entrevistadas referem que aplicam

“dois testes no mínimo em cada trimestre” (PA, PC e PD), promovem trabalhos individuais e trabalhos de grupo que são realizados sempre que necessários de acordo com os conteúdos que são trabalhados ao longo das aulas”. Os “trabalhos de grupo e trabalhos individuais podem ser trabalhos independentes em casa, ou mesmo na sala de aula e, os trabalhos de grupo muitas vezes substituem os testes” (PD).

Acrescentam que

“diariamente podem ter textos para analisar, desenvolvendo habilidade de escrita, habilidade oral, também, acabamos por incluir um bocadinho do conhecimento do mundo interagindo o texto e os conhecimentos que os alunos têm a cerca do assunto” (PB).

Os instrumentos de avaliação das aprendizagens a LP no 7º e 8º anos do ensino secundário são difundidos no discurso das professoras, conforme atestam as falas: “faço sempre que necessário de acordo com os conteúdos trabalhados: testes, normalmente dois testes em cada trimestre e costumo fazer um projecto uma vez ao ano” (PC).

Observa-se que uma das entrevistadas afirmou ainda, que “no “8º ano, em princípio, os trabalhos de grupo não substituem testes sumativos, mas sim, servem, para melhorar ou mostrar aquilo que os alunos sabem sobre um determinado tema ou assunto” (PD).

Quadro IX: Quais os instrumentos de avaliação mais frequente utilizados e em que momentos são aplicados?

Entrevistas	Trabalhos de casa	Trabalhos de grupo/individuais	Trabalhos de pares	Fichas de exercícios	Questões orais	Testes
P A				Fichas de exercícios	Questionário oral	

P B	Trabalhos de casa	Trabalhos de grupo Trabalhos individuais dentro da sala	Trabalhos de pares			
P C		Trabalhos individuais Trabalhos de grupo				
P D		Trabalhos de grupo				Testes sumativos

Analisando-se o quadro IX, verificamos que, todas as outras entrevistadas utilizam para avaliar com mais frequência os trabalhos de grupo, trabalhos individuais dentro e fora da sala de aula, embora referem que utilizam trabalhos de casa, trabalhos de pares, com exceção de PA, que diz que utiliza fichas de exercícios e questionário oral.

Deste modo, as entrevistadas afirmam que esses instrumentos de avaliação são aplicados “sempre, sempre que for necessário, porque são materiais de apoio imprescindíveis para a aula de LP, inclusive o manual que não referi, mas também é um dos elementos que facilita o trabalho do professor e do aluno” (PA).

Durante a entrevista, pudemos constatar, também, conforme os exemplos abaixo que

“os trabalhos de grupo são realizados sempre que necessários de acordo com os conteúdos que são trabalhados ao longo das aulas” (PC), e que, “geralmente os professores vão avaliando com mais ou menos um pontinho aqui, outro pontinho ali, mas no fundo acabamos por saber que aquele ponto não vale mais que 20% da nota, mesmo que tenha feito outros trabalhos, tenha feito todas as coisas da melhor forma, não constitui mais de 20%. Podia constituir mais de 40 ou 50% da nota” (PB).

Quadro X: De que modo avalia os alunos nas diferentes dimensões do programa? (escrita, leitura, oralidade...)

Entrevistas	Escrita	Leitura	Oralidade
-------------	---------	---------	-----------

P A	Escrita pressupõe, automaticamente, a leitura e a oralidade	Aulas de leitura vão servir principalmente para avaliar a competência de leitura dos alunos	Em termos da oralidade, por exemplo, o aluno faz a pesquisa
P B	A escrita, geralmente a escrita vem na sequência de algum assunto	Em termos de leitura os alunos têm que aprender neste caso a reconstruir significados a expressar	Quanto a oralidade, geralmente, os alunos costumam debater as suas ideias, discutir em grupo, opinar sobre determinadas coisas,
P C	Quanto a escrita fazemos a produção de textos	Na leitura fazemos concurso de leitura	Na oralidade temos estado a fazer dramatização de textos.
P D	Na escrita avaliamos mancha gráfica/coesão textual/ortografia/construção frásica/ sintaxe/ semântica/morfologia	Avaliamos pronúncia/dicção/expressividade e da voz	Na oralidade avaliamos a pronúncia/exposição e organização das ideias/clareza/tonalidade da voz/ dicção

Na análise dos dados do quadro X, observa-se que todas as entrevistadas avaliam os alunos, tendo em conta, os parâmetros definidos pelo programa do 7º e 8º ano de escolaridade (leitura, escrita, oralidade).

Deste modo, as entrevistadas relatam que na escrita, fazem “produção de textos de acordo com as necessidades” (PC). “ Geralmente, a escrita vem na sequência de algum assunto que tenhamos lido num texto (...) com vista a desenvolver a própria compreensão do texto em si, e a explicitar da melhor maneira possível as ideias que possam ter a cerca do assunto” (PB).

Quanto a leitura promovem

“concurso de leitura (PC), avaliam “a pronúncia que faz parte da fonética, a dicção, a expressividade da voz (...) a mancha gráfica do texto, como a coesão textual, a ortografia, a construção frásica, a sintaxe, a semântica e a morfologia”. Também avaliamos a criatividade do aluno, tendo em conta o tema apresentado (PD). Além disso, uma outra entrevistada, declara com firmeza que “em termos de leitura os alunos têm que aprender neste caso a reconstruir significados, a expressar em termos orais uma determinada situação de leitura, conseguir pronunciar da melhor maneira determinadas palavras, conseguir perceber, pelo contexto da

leitura, o valor de uma determinada palavra que não conhecem, isto é, chegar ao âmago da própria palavra, ou seja, o significado da palavra” (PB).

Observa-se ainda que, as entrevistadas revelam que as aulas de leitura servem,

“principalmente, para avaliar a competência de leitura dos alunos” (PA). Relata, também, que “essas modalidades de uma forma ou de outra aparecem encaixadas uma nas outras (...), porque para termos um bom escritor devemos ter um bom leitor e, para ter domínio da oralidade é preciso dominar tanto a leitura como a escrita e essas competências acabam por estar interligadas. Trabalhar a escrita pressupõe, automaticamente, a leitura e a oralidade. (PA).

Para avaliar os aprendizes,

“em termos da oralidade, o aluno faz a pesquisa de um determinado tema, (...) aproveitamos esse tema para fazer um determinado trabalho de grupo e a partir desse trabalho os alunos vão fazer a apresentação oral (PA) e, ainda fazemos a “dramatização de textos”(PC), na sala de aula. Para além disso, as entrevistadas afirmam que na “oralidade, geralmente, os alunos costumam debater as suas ideias, discutir em grupo, opinar sobre determinadas coisas, (...) sempre com situações da realidade que eles possam conhecer. (PB). Avaliam ainda “a pronúncia, a exposição das ideias, a clareza a tonalidade da voz, a dicção e a própria organização das ideias” (PD). De igual modo, geralmente, os alunos costumam debater as suas ideias, discutir em grupo, opinar sobre determinadas coisas, (...) sempre com situações da realidade que eles possam conhecer” (PB).

Para realçar a questão, uma das entrevistadas foi peremptória em afirmar:

“quanto ao programa as vezes não acabamos por cumprir tudo o que está no programa, mesmo por que nesse sentido o programa não é estanque, tem a probabilidade para modificar determinadas situações para atingir da melhor forma determinado objectivo” (PB).

Quadro XI: Que dificuldades tem encontrado na avaliação dos alunos nos referidos anos?

Entrevistas	Exprimir o que sabem/sentem	Fraco domínio da Língua	Nenhuma dificuldade	Muitas dificuldades
P A			Confesso, que ainda não encontrei nenhuma dificuldade na avaliação,	
P B	Dificuldade em expor aquilo que pensam,			

P C		Fraco domínio da língua,		As dificuldades são várias
P D	Muitas vezes não conseguem exprimir aquilo que sabem, aquilo que sentem			Muitas dificuldades

Os dados do quadro XI indicam que duas das entrevistadas partilham que as dificuldades que têm encontrado na avaliação dos alunos, são muitas e os alunos têm certa dificuldade em se exprimir o sabem ou sentem, embora também digam que as dificuldades são devido ao fraco domínio da Língua e, também, dizem que nunca tiveram nenhuma dificuldade.

Deste modo, as entrevistadas referem que

“na oralidade” (PC) tem constatado que “há fraco domínio da língua, na escrita os alunos escrevem com muitos erros e também têm pouco domínio do vocabulário” (PC). Afirmam que “ao nível da oralidade os alunos têm sempre dificuldade em expor aquilo que pensam, (...) por insegurança de não conseguirem expressar bem, de serem motivos de gozo por parte dos colegas, não sei se por medo da avaliação do próprio professor; não é somente o professor que avalia, são também avaliados pelos colegas, sabem que não é para nota mas, enfim” (PB). De igual modo, declaram que “o nível de aprendizagem dos alunos em muitos casos, não corresponde ao nível de escolaridade em que se encontram e, o professor, as vezes, não sabe lidar com as dificuldades, principalmente, na escrita e na leitura; a própria postura do aluno na sala de aula e perante (...) a própria oralidade. Muitas vezes, não conseguem exprimir aquilo que sabem, aquilo que sentem, por causa da língua que utilizam que não é a língua do dia-a-dia” (PD).

Outrossim, uma das entrevistadas assegura que as dificuldades que têm encontrado, talvez sejam no

“caso de eles não saberem um determinado conteúdo, já é uma dificuldade. Por exemplo, vamos iniciar uma aula de leitura, eu, não começo por avaliar o aluno na primeira leitura, então, o aluno tem um certo tempo para ler, ler, ler. Ao passar um certo período de tempo, vamos iniciar a avaliação, e digo: hoje é aula de avaliação da leitura, para tentar ver em termos de evolução como anda a leitura do aluno, mas é assim, sentir dificuldades ao avaliar um aluno, confesso, que ainda não senti” (PA).

Quadro XII: Orientações normativas

As orientações definidas nos regulamentos de avaliação são conhecidas pelos professores?

Entrevistas	Sim
P A	Acredito que todos os professores conhecem os regulamentos da avaliação
P B	Geralmente as pessoas conhecem que tipo de avaliação é que têm que fazer
P C	Orientações são conhecidas
P D	Os professores têm esse conhecimento

A análise dos dados do quadro XII mostra que todas as entrevistadas relatam que as orientações definidas nos regulamentos de avaliação são conhecidas pelos professores.

Uma outra entrevistada afirma:

“Acredito que todos os professores conhecem os regulamentos da avaliação, tanto que a maioria segue esse regulamento. (...) “São através desses regulamentos que nós seguimos as questões da avaliação. (...) “Os regulamentos determinam a realização de dois testes. (...) Os testes têm o peso de 80% e os outros elementos de avaliação 20%. Então, partindo do princípio é através desses regulamentos que os professores organizam a avaliação com esses alunos, tanto que nos deixam um pouco condicionados, porque sabendo que os testes têm uma percentagem mais que os outros elementos de avaliação e, trabalhamos durante todo o período de tempo com os outros elementos de avaliação, muitos alunos acabam por fracassar nos testes, mas isso não significa que eles não dão o resultado ao longo das aulas. Portanto, nessa questão dos testes, deveriam rever essa distribuição. Pelo menos, os testes podem continuar a ter uma percentagem maior, mas também devem valorizar mais a produção durante as aulas. Podiam atribuir 40% para os outros elementos de avaliação, seria já um grande passo, porque as vezes encontramos excelentes alunos durante as aulas, mas só que não sei, se por questões emocionais, acabam por não prestar grandes resultados nos testes, então o que fazer sabendo que são bons alunos, participam fazem trabalho de casa, lêem como deve ser, etc., etc. Mas nos testes, não conseguem ir muito longe, então como agir com esses alunos? Nos regulamentos falam e dão grande ênfase a avaliação sumativa, neste caso eu valorizo mais os testes do que os outros elementos de avaliação” (PA).

Quadro XIII: De que modo implementa as orientações definidas?

Entrevistas	Seguir as orientações	Consoante for o caso/contexto
P A		Tento aplicar consoante for o caso e dependendo do contexto

P B	Acabamos sempre por cumprir.	
P C	Sigo as orientações definidas seguindo uma ordem lógica.	
P D	De acordo com aquilo que consta no programa	

Pode-se observar, no quadro XIII que a maioria das entrevistadas revelam que seguem as orientações, embora dizem que acabam por cumprir e implementam essas orientações consoante for o caso.

Assim sendo, as entrevistadas relatam que

“temos a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa, a avaliação sumativa. Esses três itens são literalmente cumpridos porque acabamos por chegar no final do trimestre, temos que obedecer a folha de avaliação” (PB). Ainda afirmam que tentam implementar esses regulamentos “consoante for o caso e dependendo do contexto. (...) Sei que tenho de aplicar dois testes, então a tendência é para aplicar dois testes, por que dizem que as normas foram feitas para serem cumpridas e, ainda, acredito que os professores não tem total liberdade para agirem, como bem entenderem, até mesmo na escola eles exigem que o professor apresente o resultado dos dois testes da avaliação contínua, então, agimos de acordo com as normas estabelecidas” (PA).

Uma outra entrevistada alude-se que “implementa as orientações definidas, de acordo com aquilo que consta no programa passado pelo Ministério da Educação, seguindo todos os passos e alterando-o, caso seja necessário” (PD).

Quadro XIV: A elaboração das avaliações, assim como seu critério, segue alguma orientação ou você tem total liberdade de decisão?

Entrevistas	Seguir orientações definidas	Não há total liberdade de decisão
P A	Segue alguma orientação	
P B		Não temos total liberdade de decisão
P C	Sigo uma orientação	
P D		Não temos total liberdade de decisão na avaliação do aluno

Nas análises das respostas do quadro XIV, nota-se que as entrevistadas partilham que seguem orientações definidas pelo Ministério da Educação e Desporto e que não têm total liberdade de decisão na elaboração das avaliações.

Deste modo, nesta explanação, a entrevistada refere: “se houver necessidade de alterar, posso decidir na sua alteração, justificando o motivo” (PC).

Uma outra entrevistada refere que

“o professor também deve ter uma certa autonomia para tomar as suas decisões. No caso dos testes (...) já sabemos que temos que aplicar dois testes, mas eu posso tomar um determinado trabalho de grupo ou trabalho individual, como tendo o mesmo peso para um determinado teste. Faço um teste e o segundo trabalho com o peso ou o valor de um teste” (PA).

Dizem ainda, não temos

“total liberdade de decisão, mas já dentro da avaliação formativa é a única parte onde nós temos a capacidade de escolher a modalidade de avaliação que temos mas não constitui total liberdade porque constitui apenas 20% da nota” (PB).

A elaboração das avaliações, assim como seu critério,

“são elaboradas de acordo com os critérios pré-definidos; 80% para os testes sumativos e 20% para OEA, ou seja, para outros elementos de avaliação. Mas, nos OEA, nós incluímos, também, alguns aspectos que muitas vezes não constam de uma forma clara. (...) São por exemplo a postura do aluno, o comportamento do aluno, a assiduidade e a pontualidade, também incluímos tudo isso nessa parte. Não temos total liberdade de decisão na avaliação do aluno, 80% de peso nos testes sumativos e 20% para outros elementos de avaliação é um peso que muitas vezes não nos dê muita margem para fazermos aquilo que entendemos sobre a avaliação, tendo em conta a sua complexidade. É o próprio sistema que nós tentamos seguir, mas as vezes, temos um pouco de liberdade para integrar outros itens nos 20%, porque 80% tem de ser dos testes e nós não podemos mexer nos resultados dos testes sumativos” (PD).

Quadro XV: Critérios de avaliação

De que modo são definidos os critérios de avaliação dos alunos ao nível da escola?

Entrevistas	Escola segue orientações	Escola não tem poder de decisão	Critérios de avaliação são bem definidos
P A	Acho que a escola, também segue as orientações do Ministério da Educação e Desporto		
P B		A escola não tem nenhum poder de decisão sobre a avaliação dos seus alunos,	

		tem que obedecer ao que o Ministério da Educação e Desporto decide	
P C			Considero que são bem definidos, embora a distribuição dos conteúdos nem sempre seja de forma ideal
P D		Pode até ser ao nível das disciplinas em vez de ao nível das escolas	

Observa-se, no quadro XV, que duas das entrevistadas compartilham que a escola não tem nenhum poder de decisão sobre a avaliação, embora uma diz que a escola segue as orientações do Ministério da Educação e Desporto e, uma outra diz que os critérios são bem definidos.

Assim, as entrevistadas alegam que

“se o órgão máximo do ensino determinar que os alunos devem ser avaliados tendo em conta um determinado critério, a escola também adopta esse critério e, consequentemente, os professores, também, acabam por adoptar esse critério (...), vivemos numa hierarquia, onde uns obedecem aos outros e com muita pouca liberdade” (PA).

Afirmam que a “escola não tem nenhum poder de decisão sobre a avaliação dos seus alunos, tem que obedecer ao que o Ministério decide para todos os alunos a nível nacional” (PB).

Na mesma linha de pensamentos, uma outra entrevistada diz:

“ao nível das disciplinas em vez de ao nível das escolas, porque por exemplo na disciplina de LP os professores adoptam um determinado critério de avaliação dos seus alunos. Por exemplo: a nível dos conteúdos, que conteúdos integrar nos testes sumativos, o que avaliar, como trabalhar um texto e avaliar o aluno a leitura e a interpretação de um texto? (...) Tomamos decisões ao nível da coordenação da LP, por isso, não diria que há um critério de avaliação ao nível da escola, mas sim da LP em si. Ou então, a nível das disciplinas os professores adoptam um critério de como avaliar os seus alunos” (PD).

Quadro XVI: De que modo são definidos os critérios de avaliação dos alunos pelos professores de LP que leccionam os 7º e 8º anos?

Entrevistas	Acrescentar outros elementos	De acordo com a produtividade do	Professores não têm nenhuma capacidade de	Discussão aberta
-------------	------------------------------	----------------------------------	---	------------------

		aluno	decisão	
P A	Tentamos acrescentar outros elementos aos critérios pré-estabelecidos.			
P B			Os professores acabam por não ter nenhuma capacidade de decisão na avaliação,	
P C		Os critérios de avaliação são definidos de acordo com a produtividade de cada aluno		
P D				Através de uma discussão aberta sobre a turma em questão

Os dados do quadro XVI indicam que cada uma das entrevistadas, tem uma opinião quanto ao modo como são definidos os critérios de avaliação dos alunos pelos professores de LP que leccionam os 7º e 8º anos.

Assim sendo, as professoras entrevistadas aludam-se, afirmando, que

“os professores acabam por não ter nenhuma capacidade de decisão na avaliação, têm que obedecer algumas regras da avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa (PB).

Uma das entrevistadas assegura que os “critérios de avaliação são definidos de acordo com a produtividade de cada aluno. Eu avalio os alunos na escala de 0 a 20, só que na LP, não acho aconselhável atribuir uma nota de 20” (PC).

Observamos ainda no quadro XVI que como critério de avaliação utilizam

“os testes, os trabalhos de grupo, os outros elementos que fazem parte da avaliação contínua: assiduidade, pontualidade, o comportamento na sala de aula, entre outros aspectos, porque (...) ser bom aluno não é só ter boas notas, é ter bom comportamento, ser pontual, ser por exemplo o modelo da turma. Portanto tentamos acrescentar outros elementos aos critérios pré-estabelecidos (PA). “Uma discussão aberta sobre a turma em questão (...) apontando os pré-requisitos dos alunos, as dificuldades da turma em si, bem como o grau das dificuldades que a classe apresenta, sem se esquecer das particularidades de cada aluno, os professores traçam um critério de avaliação que poderá ser uniformizado ou não, tendo em conta a própria turma e o próprio professor em si (PD).

Quadro XVII: Os critérios de avaliação das aprendizagens são discutidos com os seus alunos?

Entrevistas	Nem sempre	Sim	Não
P A		Normalmente sim. Costumo deixar os alunos conhecerem os critérios de avaliação que vou trabalhar.	
P B			Não, não são discutidos com os alunos, são apenas informados a cerca do quê é que vão ser avaliados
P C	Nem sempre. Mas as vezes há necessidade de discutir com a finalidade de lhes mostrar como é que a avaliação funciona		
P D		Sim, são apresentados os critérios de avaliação, conhecem esses critérios	

De acordo com o quadro XVII, duas das quatro entrevistadas discutem os critérios de avaliação com seus alunos. Enquanto uma diz que nem sempre, uma outra diz que não discute os critérios de avaliação com os alunos.

Deste modo, as entrevistadas referem que

“são apresentados os critérios de avaliação, conhecem esses critérios, também depois da apresentação dos testes, ou então no início do trimestre o professore sempre apresenta aos alunos os critérios de correcção, de avaliação para poderem estar a par do assunto e trabalhar no sentido de encontrar melhores resultados” (PD).

Na mesma linha de ideias, uma outra entrevistada revela:

“Não costumo avaliar os alunos inconscientemente, (...) vamos resolver exercícios (...) em conjunto. (...) A partir do momento que eu pego na minha ficha de avaliação, (...) vou avaliar os alunos dependendo dos objectivos daquilo que eu quero recolher, (...) quero saber a competência de cada aluno em relação a esse conteúdo, daí, eu digo: (...) vou querer saber a que nível das aprendizagens vocês se encontram. Não é bem uma discussão, eu, só deixo os alunos conhecerem que estão sendo avaliados ou que vão ser avaliados e que critérios, posso dizer: (...) vão ser avaliados: no domínio da oralidade ou no domínio da escrita ou em termos de apreensão dos conteúdos ou de um determinado conteúdo gramatical. Estamos a ver advérbios, hoje vou querer saber em que ponto de situação se encontram em termos desse conteúdo, então eles ficam a conhecer os critérios de avaliação” (PA).

Para dizer se discute ou não a avaliação com os seus alunos, uma das entrevistadas diz o seguinte:

“Nem sempre. Mas as vezes há necessidade de discutir com a finalidade de lhes mostrar como é que a avaliação funciona, assim para poderem estar aptos no momento da avaliação e quando são avaliados de determinada forma para poderem saber agir, defender-se e se há necessidade de reclamar para poderem fazer a reclamação” (PC).

Ao contrário das outras entrevistadas, esta, declara, que os critérios de avaliação

“não são discutidos com os alunos, são apenas informados a cerca do quê é que vão ser avaliados, como vão ser avaliados na avaliação formativa, quais são os critérios a serem utilizados na avaliação formativa, ali inclui-se os trabalhos de casa os trabalhos de grupo, a participação na aula, as intervenções, etc” (PB).

Quadro XVIII: Os pais e encarregados de educação têm conhecimento dos critérios de avaliação?

Entrevistas	Sim	Maioria desconhece
P A	O critério de avaliação determinado pelo Ministério da Educação e Desporto, eles têm	
P B		Na maioria das vezes, não. Muitos pais não se mostram muito interessados em saber acerca dos critérios de avaliação
P C		Nem todos os pais conhecem
	Penso que sim, os pais devem	

P D	conhecer	
-----	----------	--

A análise das declarações dos professores, no quadro XVIII, mostra que a maioria das entrevistadas partilha a mesma opinião, quanto ao conhecimento dos critérios de avaliação dos seus educandos. Dizem que a maioria dos pais desconhecem esses critérios, embora uma das entrevistadas diz que pensa que conhecem e a outra diz que conhecem, sim, esses critérios.

Assim sendo, as entrevistadas declaram que quanto aos critérios definidos pelo Ministério da Educação e Desporto,

“eles têm, porque no início do ano lectivo, cada director de turma tem essa função de fazer chegar aos pais o critério de avaliação dos filhos. Os filhos serão avaliados tendo em conta dois testes e aquilo que nós chamamos OEA (outros elementos de avaliação). Então, dentro dos elementos de avaliação eles têm de dar conta por exemplo: trabalho de casa, participação na aula, comportamento, assiduidade, pontualidade e outros itens que o professor achar conveniente, então os pais já sabem que os testes têm um peso maior; portanto, já sabem que devem colocar os filhos a trabalharem mais no momento das provas. Portanto, penso que eles têm conhecimento sim” (PA).

De igual modo, a informação abaixo, permite-nos perceber que esta entrevistada não tem certeza se os pais conhecem ou não esses critérios:

“Penso que sim, os pais devem conhecer, mas também não posso dizer que todos os pais têm conhecimento disso, mas aqueles que se preocupam, ou que têm a consciência das suas responsabilidades da aprendizagem dos seus educandos, de certeza que conhecem os critérios de avaliação ou tentam conhecer o mínimo para poderem, também, discutir com os professores, com a própria escola a respeito dos resultados das aprendizagens dos seus educandos” (PD).

Observamos ainda no quadro, que para as entrevistadas afirmam que:

“Nem todos os pais conhecem, porque há alguns pais escolarizados que conhecem muito bem o sistema de avaliação, seguem os seus filhos, mas uma maioria desconhece. O ideal é que todos os conheçam, mas, infelizmente, nem todos têm essa oportunidade de os conhecer, por que há uns que não se mostram interesse em acompanhar o sistema de avaliação, há outros que não entendem porque o nível de escolarização não lhes permite” (PC). “Na maioria das vezes, não. Muitos pais não se mostram muito interessados em saber acerca dos critérios de avaliação. Mandam os alunos a escola e muitas vezes somente um pai aparece, quando o aluno esteja aí em perigo de ir para casa por faltas. Neste caso, eu acho que os pais podiam ter mais interesse em acompanhar os processos de avaliação, além disso, eles podiam ter um bocadinho mais de peso nas decisões do Ministério quanto a avaliação dos alunos, porque se os pais se mostrarem mais interessados e dizer: os meus filhos não podem ser avaliados dessa maneira, por isso, aquilo, aquilo outro, assim por diante, podemos ter um bocadinho mais de relevância nisso. Acredito, que se os pais participarem nisso, teríamos uma forma de avaliação diferente” (PB).

2. Descrição das aulas observadas

Para reunir informações sobre a prática pedagógica das professoras, recorreu-se à observação de aulas. Foram observadas dezasseis aulas em quatro turmas do 1º ciclo – 7º e 8º anos. As aulas observadas incidiram na leitura e na escrita na aula de Língua Portuguesa.

As informações foram recolhidas utilizando-se diferentes métodos de obtenção de dados.

Passemos então, de seguida, à descrição das aulas observadas:

A 1ª aula da professora “A” foi observada no dia 24/02/2011.

A professora “A” iniciou a aula, escrevendo o sumário no quadro: “ Uma história da minha rua...” (páginas, 240/241). Seguidamente, disse aos alunos que havia uma pessoa na sala para assistir a aula e que a partir desse dia, ia assistir algumas aulas na turma.

Para a aula do dia, promoveu um diálogo perguntando aos alunos, o que entenderam do título do texto. Ela perguntava, os alunos respondiam e lançava, imediatamente, outra pergunta.

Quando considerou que tinham deduzido bem o título do texto, pediu aos alunos que fizessem leitura silenciosa do texto, num tempo máximo de cinco minutos. Enquanto os alunos faziam a leitura silenciosa, alguns liam com a voz baixa, deixando um pequeno sussurro na sala, mas a professora entendeu dizendo que era só com os olhos. Depois de alguns minutos, perguntou se já tinham terminado a leitura e teve uma resposta em coro: já!

Após a leitura silenciosa, a professora fez uma leitura modelo do texto a ser trabalhado e, perguntou aos alunos, se com a sua leitura tinham comprovado alguma coisa que já tinham dito antes. Depois de algumas respostas dadas favoravelmente, solicitou a alguns alunos que, fizessem leitura oral e individual. Cada palavra mal lida era corrigida pela professora, que acompanhava a leitura atentamente. Todos os seis alunos fizeram leitura oral, porém, quando o último ia terminar a leitura a professora leu a última frase em coro com o aluno.

Concluída a leitura, a professora lançou novas perguntas à turma, desta feita com ênfase para o autor do texto. Perguntou quem escreveu o texto e com a resposta dada, por alguns alunos, a professora disse que Daniel Filipe é um escritor cabo-verdiano e, para além de ser escritor ele é narrador participante, no texto.

Prosseguindo, a professora lançou novas perguntas de compreensão do texto que foram respondidas pelos alunos e corrigidas pela professora, quando necessário. Após isso, pediu a um aluno, que lesse uma das perguntas, o que nos fez deduzir que a professora já tinha passado alguns exercícios para resolverem em casa, de acordo com o texto em estudo. Houve alguma participação nesse sentido, entretanto, tocou-se o sino de saída, os alunos arrumaram os seus materiais e, sem que a professora os convidassem para sair da sala, esses, saíram de imediato.

A 2ª aula foi observada no dia 25/02/2011.

A professora “A” deu início a 2ª aula, ainda, durante o intervalo. Escreveu o sumário no quadro: “Continuação do sumário da lição anterior”. Depois de ter escrito o sumário, fez a recapitulação da aula anterior, perguntando o que tinham visto na aula passada.

Um dos alunos tentou responder fazendo referência ao texto que tinham lido na aula anterior. Outros intervieram, porém, sem que as respostas fossem bem organizadas e que convencessem a professora. Prosseguindo, outro aluno respondeu: “fazemos”, mas a professora aproveitou e corrigiu-lhe logo: “Fizemos”. Tendo visto que os alunos não conseguiam dar uma resposta bem elaborada, a professora fez a seguinte pergunta: Quem se recorda do que fala o texto? O outro aluno tentou responder, mas não satisfez a professora que, elaborou um enunciado oral de forma mais sistematizada.

Após a recapitulação, a professora perguntou: Das respostas que respondemos, ficamos em qual? Depois da resposta de um aluno, a professora disse a outro aluno: Lê a sua questão e dê a sua resposta. O aluno leu a questão, mas não a respondeu. A professora continuou formulando outras perguntas que foram respondidas pelos alunos, mas, entretanto um respondeu: “Na minha opinião

eu acho que”, mas a professora corrigiu o aluno, ensinando-lhe a formular a resposta de forma correcta.

A professora continuou fazendo algumas perguntas sobre o texto. A partir daí, constatou que os alunos não tinham entendido o assunto, foi fazendo novas perguntas e ao mesmo tempo tentando fazer uma espécie de resumo do texto. Depois disso, escreveu a frase no quadro: “ O “Tejo” a estas horas ...”, e perguntou? Por que é que “Tejo” aparece escrito entre aspas? Depois de várias respostas que não convenceram a professora, esta, por sua vez, explicou o que significava.

Dando seguimento a aula, a professora desenhou um quadro, proposto no manual dos alunos, e que já tinham para ser preenchido, em casa, a fim de avaliar o grau de consecução que os alunos possuem sobre dos adjectivos, substantivos comuns e abstractos.

Antes de começarem o preenchimento oral, fizeram a exploração do quadro e de como deveriam proceder para preenchê-lo. A professora foi formulando questões, relacionadas com o texto e que tinham como base a preparação para os alunos completarem o quadro. A professora fazia perguntas, e de acordo com as perguntas, os alunos faziam o levantamento dos substantivos no texto, diziam o adjectivo e o substantivo abstracto que correspondiam ao substantivo, e ao mesmo tempo a professora escrevia as respostas dos alunos, depois de as validarem.

Terminada a resolução dos exercícios, a professora deu por concluída a aula, afirmando e perguntando: Em termos gerais o texto dá-nos uma grande lição. Qual é? Alguns alunos responderam assertivamente e a professora concluiu: Dá-nos uma lição de moral dizendo que devemos ajudar uns aos outros. O sino já tinha tocado, os alunos já não conseguiam estar mais tempo na sala e saíram logo.

A observação da 3ª aula foi no dia 25/04/2011.

No início da 3ª aula, a professora “A” escreveu o sumário no quadro: “Produção escrita: “ A festa de Páscoa”.

Após isso, a professora anunciou que a aula era destinada à uma composição sobre “a Páscoa”, mas antes disso, queria saber como é que tinham passado as

férias de Páscoa. Ouve várias intervenções dos alunos e, enquanto isso, a professora ia corrigindo as falhas de elaboração de frases dos alunos.

Seguidamente, a professora proferiu que iam produzir um texto sobre a festa de Páscoa, mas como na aula anterior estiveram a estudar os advérbios de “lugar, tempo e modo”, ela queria que na produção do texto incluíssem os referidos advérbios.

Um aluno perguntou se podiam usar outros advérbios conhecidos. A professora respondeu que podiam usar outros advérbios conhecidos e, que no fim, sublinhassem e verificassem se os advérbios usados durante a produção textual foram empregados correctamente.

Seguidamente a professora anunciou que podiam dar início a produção do texto. Depois de terem iniciado a produção a professora informou que o texto tinha que ter “cabeça, tronco e membros”, ou seja, “introdução desenvolvimento e conclusão”.

Prosseguindo disse aos alunos que tinham mais cinco minutos para a conclusão da produção escrita. Após os cinco minutos perguntou quem já tinha terminado. Alguns alunos puseram a mão para cima, dando o sinal de que já tinham terminado a produção.

A professora informou que alguns alunos iam ler o texto produzido e, enquanto isso, os outros iam apontando nos cadernos os advérbios usados pelos colegas durante a produção. De seguida, a professora convidou cinco alunos a apresentarem oralmente os trabalhos. Depois da leitura faziam os comentários, davam sugestões, identificavam os advérbios e comentavam se foram aplicados correctamente nas frases.

Após a apresentação do quarto texto, a professora perguntou aos alunos: “O que podem dizer acerca do uso dos advérbios, em termos comparativos, entre o 1º e o 4º texto”? Os alunos responderam que em termos comparativos, o 4º texto estava melhor elaborado e os advérbios, também, estavam melhor empregados.

Para finalizar a aula a professora recomendou o 1º aluno a melhorar o seu texto, em termos do emprego e do uso correcto dos advérbios.

A 4ª aula da professora “A” foi observada no dia 27/04/2011.

A professora iniciou a 4ª aula de forma idêntica às anteriores observadas. Escreveu o sumário no quadro: “Continuação da aula anterior. Elaboração conjunta do texto escrito sobre: “A festa de Páscoa””.

Após ter escrito o sumário no quadro, em conjunto com os alunos fez a recapitulação da aula anterior. Aproveitou a recapitulação, informou qual era o objectivo da aula e disse que durante a elaboração do texto em conjunto tinham que utilizar os advérbios já estudados.

Depois disso, a professora escreveu no quadro: “A festa de Páscoa” e, perguntou: Quem vai dizer a primeira frase? Depois das várias frases elaboradas pelos alunos, a professora perguntou-lhes qual é que acharam melhor para a introdução do texto. Os alunos responderam qual tinha sido a melhor frase e, com a ajuda da professora elaboraram a primeira frase que foi escrita no quadro pela professora.

Como fez anteriormente, a cada frase que a professora quisesse escrever, fazia várias perguntas aos alunos. Estes, produziam as suas frases, mas quando tinham dúvidas em as elaborar, a professora explicava um pouco sobre as tradições da Páscoa e, assim, formavam as suas ideias. Depois de formarem as suas frases, diziam-nas em voz alta e só depois de a professora perguntar qual tinha sido a frase mais bem elaborada é que ela organizava em conjunto com os alunos a frase que escrevia no quadro.

Prosseguindo, o texto elaborado ficou da seguinte forma:

A festa de Páscoa

Páscoa é uma festa em que se comemora a ressurreição de Jesus Cristo e este ano foi comemorado no dia 24 de Abril.

Antigamente, em Cabo Verde, havia a tradição de não comer carne durante a quaresma e ainda essa tradição prevalece.

Neste dia, de manhã, fomos à missa e ouvimos a seguinte mensagem: “Cristo deu a vida para nos salvar dos pecados”.

Ainda fizemos um almoço entre famílias e amigos com um grande banquete (carnes variadas, ovos de Páscoa, doces, etc.).

Este ano, a festa de Páscoa foi boa e esperamos que no próximo ano, seja melhor.

Quando terminaram a produção do texto, a professora perguntou a um aluno: “Quantos parágrafos têm o texto? Resposta: cinco parágrafos. A professora ordenou ao aluno: Agora procure todos os advérbios no primeiro parágrafo do texto. A aula terminou identificando determinantes e preposições.

A 1ª aula da professora “B” foi observada no dia 04/03/2011.

A professora “B” iniciou a primeira aula escrevendo o sumário no quadro “Estudo do texto “ Amores grisalhos”. Para a recapitulação da aula, a professora fez a seguinte questão: Quais são as funções de linguagem que estudamos na aula anterior? Um aluno disse que tinham estudado a função fáctica, outro disse função poética, outra ainda disse função apelativa, metalinguística. A professora sistematizou o que tinham visto na aula anterior.

Após a recapitulação, a professora deu conhecer aos alunos os objectivos da aula, ou seja, disse-lhes que iam fazer a leitura do texto a fim de reconhecer e classificar as funções de linguagem.

Depois da leitura oral feita por alguns alunos a professora deixou bem claro, que por não feito a correcção e não ter interrompido a leitura, não quis dizer que os alunos que leram não deram erros de concordância, de entoação, de pontuação de dicção, etc., durante a leitura.

A professora fez leitura expressiva do texto, e, novamente, convidou alguns alunos a lerem e, enquanto isso ia fazendo a correcção das palavras mal pronunciadas. Terminada a leitura pediu que fizessem o resumo do texto. Uma aluna fez o resumo, mas não teve nenhuma reacção da professora. Orientou um diálogo à volta do texto em estudo, formulou várias questões, porém as respostas não convenceram a professora, ela reformulou a pergunta que foi respondida por um aluno e aceite pela professora que formulou mais algumas perguntas: “A senhora sentia-se uma sortuda. Por que razão ela se sentia uma sortuda?” Resposta:

“Comparou-se a algumas amigas mais novas que não tinham a mesma sorte”. Pergunta: “Alguns amigos do narrador não o viam da mesma maneira. Qual era a reacção dos amigos?” Silêncio. “Qual é o lado bom para namorar de pois dos sessenta”? Um aluno respondeu: “As pessoas idosas não vão sentir solitárias...” Outro aluno respondeu “Não ficam a trocar de namorados, ficam apenas com um”.

Depois das várias perguntas de análise e compreensão do texto, a professora informou aos alunos que agora iam procurar algumas funções de linguagem no texto. Um aluno respondeu “familiar”. Sem que a professora dissesse alguma coisa sobre a resposta do aluno, outro aluno respondeu “função poética”. A professora perguntou: “Onde é que há função poética”? Ninguém respondeu. Outro aluno respondeu: “Função denotativa”. Um outro respondeu: “Função apelativa”. A professora perguntou: “O que é função apelativa?” O sino tocou e a professora disse aos alunos que, em casa, procurassem no texto, outras funções de linguagem.

A segunda aula da professora “B” observada no dia 24/03/2011 foi destinada à leitura do texto “a morte que fez um homem rico”.

A professora iniciou a aula distribuindo a cópia do texto aos alunos. Convidou os alunos a fazerem leitura silenciosa do texto, de seguida fez leitura oral solicitou a alguns alunos que fizessem leitura oral. Enquanto liam o texto, a professora ia fazendo correcções de dicção, pronuncia, pontuação, etc. Pediu que enquanto os colegas liam, que sublinhassem as palavras mais difíceis.

Depois das várias leituras orais, a professora sugeriu que um aluno fizesse o resumo do texto. Com a participação efectiva de alguns alunos e com a ajuda da professora conseguiram fazer o resumo do texto, que antes tinha sido mais um reconto por parte de alguns alunos.

Após a fase do resumo, a professora solicitou que apresentassem as palavras que tinham assinalado como as mais difíceis no texto. Depois da apresentação e da descoberta do significado das palavras mais difíceis, a professora sugeriu que resolvessem oralmente os exercícios de compreensão textual propostos no texto.

Dos sete exercícios, seis foram resolvidos oralmente, tocou-se o sino de saída e a professora propôs que os alunos resolvessem o último exercício em casa.

A 3ª aula foi observada no dia 17/04/2011.

A professora “B” deu início a aula convidando, individualmente, cinco alunos a irem ao quadro fazer a apresentação do exercício proposto na aula anterior, sobre as categorias da narrativa.

Depois de cada aluno apresentar o seu trabalho, a professora fez a correcção minuciosa da definição das categorias da narrativa (acção, personagens, tempo, espaço e narrador).

Após a correcção, a professora solicitou, que cada aluno produzisse, individualmente, um texto com as referidas categorias da narrativa. Estipulou o tempo de quinze minutos para a elaboração do texto. Já quase no fim do tempo estabelecido para a aula, um aluno apresentou o seu trabalho, o sino tocou, a professora não conseguiu corrigir o texto e, assim, deixou por concluir a produção e correcção dos textos produzidos pelos alunos na aula seguinte.

A 4ª aula da professora “B” foi observada no dia 18/04/2011.

A professora deu início a aula, convidando um aluno a ir ao quadro escrever o sumário “ Categorias da narrativa. Produção textual”. Prosseguindo, a professora disse aos alunos que quem não tinha terminado a produção escrita iniciada na aula anterior e identificado as categorias da narrativa presente no texto produzido, que os terminassem.

Enquanto alguns alunos trabalhavam no término da produção escrita, a professora ia corrigindo, individualmente e silenciosamente, alguns textos já produzidos. A professora sugeriu aos que já tinham terminado, que fizessem leitura nos textos das páginas 106 e 107 do manual do aluno e, identificassem nos textos as categorias da narrativa.

No término da aula, a professora convidou um dos alunos a ler o texto que já tinha corrigido e que no fim identificasse as categorias da narrativa nele presentes. O aluno leu o texto, começou por identificar as categorias da narrativa, teve algumas

dificuldades, logo teve ajuda dos outros colegas. Enquanto identificavam as categorias da narrativa, a professora ia definindo e explicando cada uma das categorias.

Para finalizar a aula, a professora recomendou aos alunos que a identificação das categorias da narrativa nos textos do manual ficaria como trabalho de casa.

A 1ª aula da professora “C” foi observada no dia 05/03/2011.

No início da aula, um aluno escreveu o sumário: Leitura e interpretação do texto “Minha avó”, página 266 do manual.

Seguidamente, a professora “C” fez uma breve recapitulação da aula anterior, perguntou se ninguém tinha ficado com alguma dúvida. Em coro, os alunos responderam, não. Depois da resposta, a professora informou que durante a aula ia fazer perguntas mas não queria que dessem resposta em coro. Disse ainda quais eram os objectivos da aula, pegou numa ficha de acompanhamento e informou-lhes que iam ser avaliados.

Dando continuidade a aula, a professora perguntou-lhes o que entendiam do título do texto “ Minha avó”. Depois da resposta de alguns alunos, a professora perguntou ainda: Quem tem avó viva? Coro: eu! “ Quem vive com a avó”? Coro: eu!

Prosseguindo, a professora teve o cuidado de ver se todos tinham manual. Depois de colocar os alunos que não tinham manual com os que tinham, teve a amabilidade de nos ceder um manual de um dos alunos, para que pudéssemos acompanhar melhor a aula. Solicitou aos alunos a abrirem o manual. Fez leitura oral, pronunciando as palavras correctamente e seguidamente solicitou que os alunos fizessem leitura silenciosa. Depois da leitura convidou alguns alunos a fazerem leitura oralmente. Após a leitura de cada aluno, a professora agradecia com a expressão “obrigada”.

Terminado a leitura, a professora disse que achava que já estavam em condições de responder algumas questões que ia formular. Leu o primeiro parágrafo do texto e perguntou aos alunos se estavam a recordar que texto tinham lido e, que os faziam lembrar o primeiro parágrafo do texto. Depois de tentarem recordar, um aluno tentou dar a resposta, mas não convenceu a professora e os colegas. Outro

aluno respondeu acertadamente e foi elogiado pela professora. Dando prosseguimento a aula, a professora perguntou se sabiam o que é um canhoto. Alguns responderam que é um cachimbo. A professora perguntou se cachimbo e canhoto, são a mesma coisa. Tendo visto que os alunos não sabiam fazer a distinção, aproveitou e explicou o seguinte: “canhoto” é uma marca do crioulo, em português diz-se “cachimbo”. A certo momento, ouve a sensação que alguns alunos tinham dúvidas do que seja um “canhoto”. A professora desenhou um “canhoto” no quadro e explicou como funciona. Perguntou se têm avó que fuma. Alguns responderam que têm bisavó que fuma.

Terminada essa etapa, a professora colocou três perguntas no quadro: a) Qual é o assunto do texto? Depois de algumas respostas orais, a professora escreveu a seguinte resposta no quadro: A narradora relata-nos a sua infância juntamente com a avó e ao mesmo tempo faz uma descrição dela, recordando-a com muitas saudades e mágoa. b) Situa no texto, uma frase que comprova que o narrador é uma personagem feminina e participante na história. Justifica. Depois de ter ouvido algumas respostas, uma aluna foi ao quadro e escreveu a seguinte resposta: “Uma tarde eu estava sentada o pé de um canteiro...” A professora solicitou que a aluna colocasse dentro de uma bola as expressões que indicavam que o narrador é participante. A aluna circulou palavra “eu” e escreveu em baixo “narrador participante”; sublinhou “sentada” e escreveu em baixo “narrador feminino”. c) Como é que a narradora caracteriza a sua avó? Tocou-se o sino e a professora disse aos alunos que a pergunta ficaria como trabalho de casa. Deu por terminada a aula e, como iam entrar de férias do Carnaval, a professora fê-los algumas recomendações e saíram.

A 2ª aula da professora “C” foi observada no dia 12/03/2011.

Um aluno foi ao quadro escrever o sumário: “Conclusão do sumário da aula anterior. Produção escrita sobre os adjectivos.”

De seguida, a professora “C”, fez uma breve recapitulação da aula anterior, a fim de levar os alunos a recordarem o que tinham estudado. Após a fase da recapitulação, perguntou aos alunos se tinham feito o trabalho de casa. Depois da resposta, em coro, de alguns, a professora perguntou a um aluno, que adjectivo

tinha encontrado no texto, que caracterizam a narradora. O aluno respondeu: “enrugada”. A professora questionou: mas enrugada caracteriza a narradora? Sem que o aluno respondesse, a professora fez a pergunta a outro aluno. Este, por sua vez, respondeu: espantada e triste. A professora respondeu: muito bem! Espantada e triste. Esses são os adjectivos que caracterizam a narradora. Prosseguindo, convidou o aluno a ir ao quadro escrever os adjectivos e qualificá-los. Enquanto o aluno escrevia e qualificava os adjectivos, a professora ia fazendo um breve apanhado, daquilo que já tinham visto sobre quanto ao género, número e forma dos adjectivos. Depois de o aluno ter concluído a qualificação dos adjectivos, a professora convidou os alunos a corrigirem o trabalho que supostamente tinham feito em casa.

Após isso, passou-se a uma outra etapa da aula. A professora disse aos alunos que já conheciam os adjectivos e partia do princípio que já podiam escrever um texto utilizando os adjectivos. A professora informou aos alunos que ia fazer um registo no quadro para copiarem nos cadernos e só depois explicá-los-iam o que tinham que fazer.

A professora registou no quadro: Produção escrita:

1-Produz um texto, onde utilizas os adjectivos de forma adequada, não ultrapassando (15) linhas.

Observação:

Ao produzires o texto, não te esqueças de:

- Mancha gráfica do texto
- Respeitar os sinais de pontuação
- Evitar os erros ortográficos
- Evitar a repetição de palavras
- Cuidar da caligrafia.

Depois da escrita dos parâmetros da produção escrita, a professora explicou aos alunos cada item proposto para a escrita do texto. Os alunos escreveram o texto

numa folha de papel retirada do caderno, porque a professora recomendou que ia levar os textos para corrigir em casa.

A observação da 3ª aula foi no dia 21/03/2011.

No início da aula a professora “C”, perguntou aos alunos como tinham passado o fim-de-semana. Coro: bem! A professora perguntou quem escrevia o sumário no quadro, o aluno que escrevia o sumário nesse dia não estava, chegou atrasado e foi logo ao quadro escrever o sumário. Deduziu-se logo que em cada aula um aluno escreve o sumário no quadro, para praticar a escrita. “Leitura e interpretação do texto “ O carro”, página 107 do manual. Exercícios sobre graus dos adjectivos”.

Seguidamente fez a recapitulação da aula anterior, formulando várias perguntas à volta do que tinham visto anteriormente. Após a recapitulação solicitou uma aluna a ir ao quadro terminar a correcção de um exercício que tinham começado por resolver na aula anterior. A aluna escreveu a seguinte frase no quadro “ A Cíntia é a menos forte do que a Cíntia”. A professora corrigiu a frase e explicou de forma pormenorizada como é que deveria ficar no grau comparativo de inferioridade. A seguir reformulou a frase da seguinte forma: “ A Cíntia é a menos forte de todos”.

Após a correcção, a professora convidou os alunos a abrirem o manual e solicitou que fizessem leitura silenciosa, tentando identificar a fala das personagens, porque iam fazer leitura dialogada.

Enquanto os alunos faziam leitura silenciosa a professora ia colocando falta de material aos que não tinham manual. Terminada a leitura a professora convidou um aluno a ler o texto de forma expressiva. Enquanto lia, a professora ia fazendo as possíveis correcções, principalmente, nas palavras mal lidas.

Como a professora não gostou da leitura feita pelo aluno, a professora teve que fazer uma leitura oral. Depois disso a professora indicou quem eram os alunos que iam participar na leitura dialogada. Durante a actividade, a professora ia corrigindo de forma subtil a leitura dos alunos e, no fim agradeceu a todos Disse que estavam perante uma história e logo perguntou se o que tinham acabado de ler acontece na

realidade. Os alunos e a professora dialogaram sobre o conteúdo do texto e de seguida a professora colocou algumas perguntas de interpretação no quadro:

- 1) Achas o título adequado ao texto? Justifica.
- 2) Dá um outro título ao texto e justifica a tua escolha.

Para cada exercício, a professora perguntava a alguns alunos a resposta oralmente. Depois um dos alunos era convidado a ir ao quadro escrever a resposta e, enquanto escrevia tinha o apoio da professora, caso tivesse alguma dúvida.

Exercício número 3) O cão ficou furioso. A professora sublinhou a palavra “furioso” e perguntou oralmente a um aluno: Que nome damos a palavra sublinhada na frase? Resposta: “Adjectivo”. Pergunta: Em que grau se encontra o adjectivo da frase?

Resposta: Grau normal. Pergunta: Porquê? Resposta: Porque não está a aumentar nem a diminuir.

Depois de a professora esclarecer porquê é que o adjectivo se encontrava no grau normal, esta, convidou um aluno a ir ao quadro escrever a resposta. A professora foi escrever o quarto exercício no quadro para os alunos resolverem, o sino tocou-se mas ela terminou de escrever o exercício que ficou como trabalho de casa.

A 4ª e última aula da professora “C” foi observada no dia 26/03/2011. A professora iniciou com a recapitulação da aula anterior. Anunciou que iam dar continuidade ao texto lido, na aula anterior, produzindo um diálogo.

Depois de anunciar o que iam fazer durante a aula, a professora escreveu no quadro os seguintes itens para a produção textual:

Produção escrita:

A partir do texto “ O carro”, produz um diálogo entre **o motorista e o cão**, ou entre **o motorista e a cabra** utilizando argumentos de modo a convencer um ao outro, dando uma outra conclusão à história.

Na elaboração do texto, toma muito cuidado com a estruturação dos parágrafos, a ortografia, os sinais de pontuação, entre outros aspectos.

Texto máximo 10 linhas.

Após a professora ter escrito os itens no quadro, deu 30 minutos para a produção do texto. Enquanto os alunos produziam o texto, a professora ia passando pelas carteiras seguindo o desempenho, ajudando-lhes na superação das dificuldades e corrigindo os textos. Depois do tempo limite, a professora solicitou a um aluno que lesse oralmente o texto que produziu. A seguir a leitura fizeram os comentários do texto, procurando identificar se o que a professora tinha solicitado para a produção escrita tinha sido cumprido. Tocou-se o sino e a professora disse que na aula seguinte faziam as correcções.

A 1ª aula da professora “D” foi observada no dia 14/03/2011.

A professora “D” iniciou a aula dizendo que eu estava na turma assistindo a aula que serviria para o trabalho de dissertação do meu mestrado. Após a conversa convidou um aluno a ir ao quadro escrever o sumário no quadro: “Leitura e análise do texto “A casa da praia” – páginas 249/250 do manual do aluno. De seguida, convidou os alunos a abrirem o manual na página 250 e solicitou que observassem a gravura. Fez algumas perguntas relacionadas com a imagem observada e, depois das várias respostas perguntou qual era o título do texto. Formulou algumas perguntas referentes ao título e, seguidamente, convidou os alunos a fazerem leitura silenciosa do texto, com muita atenção, porque depois tinham que dizer se o conteúdo do texto tinha alguma coisa em comum com o título.

Terminado a leitura silenciosa, formulou várias questões de compreensão do texto, tendo em conta a personagem principal. Uma das questões formuladas foi: “Sabem por que é que a personagem principal queria ser peixe e ir até ao fundo do mar”? Os alunos responderam, mas as respostas não satisfizeram a professora, que tentou variadíssimas vezes, formular a pergunta de outras formas, mas os alunos não conseguiram dar a resposta que a professora queria ouvir e, esta, por sua vez, deu a sua resposta. Dando continuidade as questões de compreensão formulou algumas perguntas, tendo em conta o sinónimo de algumas expressões do texto. Ex:

“O que são anêmonas”? “O que são cascatas”? Como os alunos não souberam responder, a professora teve que explicar o significado de cada uma das expressões.

Continuou lançando questões de compreensão do texto aos alunos, estes iam respondendo sempre num ambiente de interação até que foi estabelecido um diálogo à volta do título e do conteúdo do texto. Após isso, a professora disse que já tinham estudado vários tipos de texto, tal como, texto narrativo. Perguntou se o texto em estudo era um texto narrativo. Um aluno respondeu que era um texto descritivo a professora aceitou a resposta e perguntou a turma: “O que é descrever”? Mais uma vez, nenhum aluno respondeu a pergunta e a professora teve que explicar de forma sucinta o que era descrever. Perguntou, ainda: que classes de palavras podemos utilizar numa descrição? Os alunos responderam acertadamente e receberam um elogio da professora.

A professora voltou a lançar um outro desafio aos alunos: “agora vocês vão numerar os parágrafos que constituem o texto”, mas que deveria responder quem ainda não tinha participado. Um aluno disse repentinamente que o texto tinha seis parágrafos. A professora repetiu com admiração o que o aluno tinha dito, e perguntou logo de seguida a outro aluno que respondeu “ o texto tem quatro parágrafos”. Mais uma vez a professora corrigiu o aluno e pediu a quatro alunos que lessem, somente o início de cada parágrafo e, que dessem um título a cada um dos parágrafos.

Após as várias respostas dos alunos, que foram aceites pela professora, esta convidou os alunos a completarem o quadro proposto na página 250 do manual do aluno, mas sem visse se os alunos preencheram o quadro, a professora passou para outro exercício solicitou que resolvessem o exercício seguinte, sobre a figura de estilo, enumeração. O sino tocou-se e sugeriu que terminassem os outros exercícios em casa.

A 2ª aula foi observada no dia 15/03/2011.

A professora “D” deu início a aula convidando um aluno a escrever o sumário: “Leitura e interpretação do texto “Comédia na cozinha” – páginas 216- 217, do

manual do aluno,” no quadro e os outros a escreverem nos cadernos. Prosseguindo, a professora convidou um aluno a fazer a leitura da imagem na página 217. Depois de formular algumas questões relacionadas com a gravura, solicitou que os alunos fizessem leitura silenciosa do texto. Após a leitura silenciosa convidou alguns alunos a fazerem leitura oral. Enquanto liam, a professora ia fazendo a correcção da pronúncia, dicção, entoação, concordância, pontuação, etc.

Terminada a leitura, a professora passou para as actividades de análise e compreensão textual. Perguntou a turma quem tinha lido melhor, tendo em conta os parâmetros acima referidos. Após isso, passou-se a interpretação textual e formulou várias questões relacionadas com o relacionamento familiar, que era o ponto fundamental do texto.

Depois das actividades orais, a professora perguntou aos alunos que tipo de linguagem predominava no texto. Responderam em coro: “Familiar” Perguntou ainda: “Estão a recordar que tipos de linguagens estudamos?” A resposta dada em coro, não agradou a professora, que fez uma breve sistematização de cada tipo de função de linguagem já estudada.

Para terminar a aula, a professora disse aos alunos que em casa procurassem no texto, as expressões que mostrem que a linguagem predominante é a familiar e que passassem essas expressões para a linguagem corrente.

A terceira aula da professora “D” foi observada no dia 18/03/2011. A professora iniciou a aula de forma diferente, solicitando um aluno a fazer a síntese da aula anterior. Este não fez uma síntese que agradou a professora. Perguntou se o aluno quis ajuda, mas mesmo assim, a professora não ficou satisfeita com a recapitulação feita. Convidou outro aluno a dizer o que tinha faltado e, enquanto isso, a professora ia ajudando o aluno a fazer a síntese. Após essa fase da aula, a professora perguntou qual era o nível de língua predominante no texto. Resposta: “familiar”. Perguntou ao aluno com é que justificava a sua resposta. O aluno respondeu que nível de língua familiar é quando há uma certa intimidade entre amigos e familiares. A professora ajudou o aluno a elaborar uma resposta mais acabada para essa definição e continuou fazendo revisão do que já se tinha estudado sobre os níveis de língua. De seguida perguntou se tinham feito trabalho de casa. Viu que alguns

alunos não fizeram o trabalho, logo informou que estavam sendo avaliados. Convidou alguns alunos a apresentarem o trabalho feito em casa, que tinha como base a preparação para um texto escrito.

De seguida convidou os alunos a escreverem, em dez minutos, um pequeno texto abarcando todos os níveis de língua já estudados. Antes disso, para rever a diferença entre um texto escrito e um texto oral, a professora perguntou a turma se ainda se lembrava da diferença entre um texto oral e um texto escrito. Depois de terem estabelecido as diferenças, em grupo de dois escreveram o texto e, enquanto isso, a professora foi passando pelas carteiras acompanhando o desempenho dos alunos no desenrolar da escrita, respondendo a algumas solicitações para a superação das dificuldades e corrigindo os textos. Concluída a escrita do texto a professora pediu a alguns alunos que apresentassem os seus textos. Alguns alunos apresentaram os trabalhos e, a pedido da professora aplaudiram os colegas e disseram quais foram as palavras citadas nos textos elaborados pelos colegas que correspondiam aos níveis de língua estudados. Para terminar a aula pediu aos que não tinham terminado de escrever o texto, que o fizessem em casa. Tocou-se o sino e a professora deu a aula por concluída.

A 4ª e última aula foi observada no dia 19/04/2011.

A professora “D” deu início a aula de forma semelhante a terceira observada: síntese da aula anterior feita por alguns alunos. Depois desta breve síntese, estabeleceu um diálogo à volta do texto descritivo que era o tema que tinha preparado para a produção textual.

A professora foi lançando questões, sobre as classes e subclasses de palavras que devemos usar para fazer uma descrição e os alunos foram respondendo. Da mesma forma solicitou que apresentassem o trabalho de casa.

Após convidar alguns alunos a apresentarem o trabalho fez de forma semelhante à que tinha feito na terceira aula: a partir do trabalho de casa, pediu que definissem o que é enumeração. Os alunos tiveram dificuldades em responder, a professora clarificou que “enumeração é enumerar elementos da mesma natureza” e para esclarecer melhor o que é enumeração deu um exemplo concreto do dia-a-dia.

Depois da justificação, solicitou que dissessem que outras palavras são essenciais quando descrevemos uma pessoa, uma paisagem, uma casa, etc. Resposta: “cores, comparação”. Solicitou a uma aluna que apresentasse um exemplo de comparação, através de uma frase do texto. A aluna leu a seguinte frase: “ Só se viam as ondas que vinham crescendo ao longe até quebrarem na areia com barulho de palmas”. A professora não procurou no texto a frase que a aluna leu e a aceitou como certa.

Depois da discussão, fez-se oralmente a revisão das diferenças entre texto escrito e texto oral. A professora propôs a escrita de um pequeno texto descritivo, que abrangesse tudo o que já tinham estudado sobre texto descritivo. A professora procedeu a mesma estratégia utilizada na terceira aula: passar pelas carteiras, observando, tirando dúvidas, atendendo a solicitação dos alunos e corrigindo os textos. Para finalizar houve a apresentação de alguns textos elaborados pelos alunos e disseram quais foram as palavras citadas nos textos elaborados pelos colegas que correspondiam a descrição.

No fim da apresentação houve aplausos de todos.

E assim, terminamos a observação das 16 aulas, sendo 8 de leitura e 8 de escrita.

3. Análise dos resultados

Como foi referenciado anteriormente, foram observadas 16 aulas de Língua Portuguesa, sendo 8 aulas de escrita e 8 de leitura, em turmas do 7º e 8 anos, ou seja, no primeiro ciclo do ensino secundário, em duas escolas de Cabo Verde.

3.1. Análise das aulas da professora “A”

Primeiramente, a observação em sala de aula se deu em quatro aulas, duas de leitura e duas de escrita numa das turmas de 35 alunos do 7º ano, da professora “A”.

Antes do início da primeira aula, quisemos saber qual era o objectivo que a professora almejava atingir durante a aula. Ela nos informou, que ia ministrar uma aula de leitura e o texto serviria para auxiliar na resolução de alguns exercícios, que

tinha como conteúdo didático a utilização dos determinantes. Para o início da aula houve um momento de antecipação do conteúdo do texto, através da exploração do título de um texto do manual do aluno - Hespérides.

Ao longo da aula a professora fez muitas perguntas aos alunos e esses, por sua vez, iam respondendo.

Verifica-se, através das perguntas abaixo, que elas não foram elaboradas previamente. Foram perguntas pensadas e feitas no momento.

Professora: “O que vocês acham”? É a minha rua? Rua da personagem ou do narrador”?

E sem que os alunos respondessem a última pergunta, a professora convidou os alunos a fazerem leitura silenciosa durante 5 minutos.

Contudo, pudemos perceber que mesmo tendo feito a antecipação do conteúdo do texto, a professora já tinha solicitado que os alunos resolvessem alguns exercícios em casa, o que já mostra que o texto já tinha sido lido em casa, ou seja, já não teve ênfase, iniciar o texto pela exploração do seu título.

Das várias perguntas feitas durante a aula, não foi referenciado qualquer contexto situacional para que houvesse mais interação, texto/professor /aluno.

Quando a professora solicitou a um aluno que lesse um exercício que tinha passado como tarefa para casa, constatamos que a gramática parece constituir o único elemento que na opinião da professora é essencial e fulcral para a aprendizagem da Língua Portuguesa na sala de aula. Tudo isso, leva a incúria da oralidade nas aulas, que é a base fundamental para a comunicação e imprescindível para que o aluno adquira competência e seja capaz de transmitir seus conhecimentos em qualquer situação de comunicação.

Ainda para finalizar, podemos concluir no extracto abaixo que, a professora concluiu a moral da história, sem discutir as várias possibilidades de leitura com os alunos. Ela impôs sua interpretação, sem dar espaço para que dissessem se concordavam ou não.

P: Em termos gerais o texto dá-nos uma grande lição. Qual é?

A: solidariedade.

P: Dá-nos uma lição de moral dizendo que devemos ajudar uns aos outros.

A professora iniciou a segunda aula, que segundo ela era de leitura, ainda durante o intervalo. Fez uma “chuva” de perguntas, os alunos estavam precipitados porque queriam participar sem serem solicitados, alguns respondiam sem elaborar uma resposta de forma adequada e sistematizada, porque o tempo que a professora lhes dava era insuficiente. Toda essa instabilidade gerada ao longo da aula fez com que um dos alunos que respondia de forma mais adequada fosse expulso da sala.

Durante a aula, a professora corrigia os alunos sempre que errassem. Mas, como continuou a fazer perguntas, repetitivamente, constatou que os alunos não tinham entendido o assunto, foi fazendo novas perguntas e ao mesmo tempo tentando fazer uma espécie de resumo do texto. A professora tentou interagir com os alunos, expondo todas as possíveis inferências, detendo o discurso, enquanto os alunos apenas ouviam.

Assim, verifica-se que a professora propõe uma actividade e na sequência sugere outra sem que haja um tempo limite para os alunos responderem. A preocupação com o tempo pedagógico é perceptível em algumas acções da professora, uma atitude que prejudica a aprendizagem, já que as actividades devem ser desenvolvidas uma de cada vez.

O facto de os alunos não conseguirem dar respostas as perguntas feitas pela professora, demonstra que os alunos não perceberam bem o texto em análise e, que estão pouco habituados a inferir o significado das palavras em contexto ou a adquirir as estruturas em contexto, permitindo, assim, que se tornem fluentes comunicadores da língua.

Depois da suposta interpretação do texto, a professora deu ênfase à escrita, com a resolução de exercícios de gramática, nos cadernos e no quadro.

A professora desenhou um quadro, proposto no manual dos alunos, e que já tinham para ser preenchido, em casa, a fim de avaliar o grau de consecução que os alunos possuem sobre dos adjectivos, substantivos comuns e abstractos.

Deste modo, verifica-se que a professora pretendia ministrar uma aula de leitura, mas não pudemos constatar isso ao longo da aula, ou seja os alunos não tiveram a oportunidade de desenvolverem as suas capacidades comunicativas.

Na realidade, mais uma vez, constatamos lacunas na prática de comunicação. A professora durante a aula demonstrou que tem uma grande preocupação em ensinar estruturas gramaticais e atender a regras formais da LP.

A terceira aula foi destinada a produção escrita de um texto. A professora recomendou aos alunos que ao longo da produção escrita tinham que usar os advérbios estudados na aula anterior e, esses advérbios utilizados tinham que ser sublinhados e no fim da produção tinham que identificar e verificar se tinham sido empregues correctamente.

Depois do tempo estipulado para a produção do texto a professora convidou cinco alunos a lerem os seus textos. Enquanto isso, os colegas tinham que registar no caderno os advérbios usados pelos colegas. Depois da leitura de cada texto, a professora pedia que os alunos dissessem se os advérbios foram bem empregues nas frases. Após os vários comentários, recomendou um dos alunos a produzir o texto, novamente.

Não deu tempo aos alunos para que corrigissem os seus textos, revissem, transformassem e dessem um “acabamento” mais adequado ao texto.

Isto ficou bem claro na quarta aula, também, destinada a ser uma aula de escrita.

Durante esta aula, a professora, levou os alunos a produzirem um texto colectivamente no quadro sobre o tema trabalhado na aula anterior.

A professora ordenou aos alunos que fossem copiando o texto que estava escrevendo no quadro. A preocupação com o tempo foi, mais uma vez, visível na actuação da professora, pois as actividades deviam ter sido trabalhadas uma de cada vez.

Durante a produção, os alunos diziam as suas frases, a professora escrevia as que os alunos escolhiam com sendo as melhores, mas a professora não deixava de dar um cunho próprio as frases.

Estas acções também demonstram a preocupação da professora com o tempo, retomando somente as intervenções dos alunos que não comprometiam o assunto da aula.

Mais uma vez, no fim da produção escrita, a professora deu ênfase a gramática fazendo várias perguntas, como podemos constatar no seguinte exemplo:

P: o nosso texto tem quantos parágrafos?

A: 5 parágrafos

P: vai no quarto parágrafo e identifica os advérbios

A: resposta: dia, este.

A professora pediu a um outro aluno que classificasse a palavra **este** morfologicamente e, não fez com que o aluno percebesse que a palavra **este** não é um advérbio.

E assim, a professora terminou a aula convidando os alunos a classificarem morfologicamente algumas palavras: (como, neste, entre, com, a...) que ela sublinhava no texto, tornando o seu discurso mais rarefeito, transmitindo aquilo que aprendeu. E concluiu: “Para além dos advérbios a nossa composição é rica em preposições”.

3.2. Análise das aulas da professora “B”

Foram observadas 4 aulas, sendo duas de leitura e duas de escrita, numa turma de 30 alunos do 8º ano, da professora “B”.

Na primeira aula, a professora pretendia ministrar uma aula de leitura, mas, logo, informou que a leitura do texto serviria para reconhecerem e classificarem o conteúdo funções de linguagem.

Convidou uma aluna a fazer a recapitulação da aula anterior. Durante a recapitulação da aula, a professora perguntou a aluna:

P: que outra função de linguagem vocês viram na aula passada?

A: Referente

A professora nem se quer disse se a resposta estava correcta e, logo, solicitou uma outra aluna a dizer que outras funções de linguagem estudaram na aula anterior.

Ao longo da aula, os alunos fizeram leitura de um texto, não extraído do manual. Enquanto liam davam vários erros e a professora nem se quer dava por isso. Seguidamente, entreviu dizendo que por não ter interrompido a leitura, não quis dizer que não tivessem dado várias falhas ao longo da leitura como por exemplo: pontuação, pronuncia, concordância, falta de palavras. Ela resolveu fazer a sua própria leitura modelo, que por sua vez não foi nada fluente.

Após a leitura do texto a professora fez algumas perguntas de interpretação, pediu que alguém fizesse o resumo do texto. Uma aluna fez o resumo, mas não teve nenhum *feedback* da professora.

Prosseguindo, formulou algumas perguntas de interpretação do texto e de seguida convidou os alunos a identificarem as funções de linguagem presentes no texto, como podemos verificar no seguinte extracto.

P: Agora vamos procurar algumas funções de linguagem no texto.

A: familiar, poética

P: Onde é que há função poética?

Ninguém respondeu e a professora deu continuidade a aula, como se não tivesse formulado uma pergunta.

No fim da aula passou tarefa para casa: ver outras funções de linguagem.

Já na segunda aula a professora ministrou uma aula de leitura, tendo levado os alunos a comprovarem as hipóteses levantadas ao longo do texto.

É de realçar que a professora perguntou quem queria resumir o texto. Um aluno se ofereceu a fazer o resumo, que ao nosso ver foi mais um reconto do que um resumo e, durante isso, o aluno deu vários erros de concordância.

Durante a aula a professora fez questionamentos que activassem os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema tratado no texto. Procuraram palavras mais difíceis no texto (freguesia, abalou, cabaça...) e, a partir daí, um aluno foi ao quadro desenhar uma cabaça e fizeram as suas inferências de acordo com aquilo que o autor quis dizer.

A terceira aula foi iniciada com dez minutos de atraso da professora. A professora não escreveu o sumário no quadro, nem no início nem no fim da aula. Até que a aula fosse iniciada e que os alunos tomassem os seus devidos lugares, já se tinham passado praticamente quinze minutos. Restou trinta e cinco minutos para a professora solicitar a alguns alunos que fossem ao quadro corrigir o que tinham iniciado na aula anterior. Depois da apresentação do trabalho, pelos alunos, no quadro, a professora fez a correcção mas não disse nada aos alunos.

Após isso, convidou os alunos a produzirem um texto, de forma livre, mas tinham que usar as categorias da narrativa. Durante a produção do texto a professora manteve-se no seu lugar e não deu nenhuma achega aos alunos.

Depois de certo tempo, a professora começou por corrigir alguns textos produzidos pelos alunos, ela fez a correcção silenciosa sem nenhuma interacção com os alunos.

A quarta aula foi iniciada de forma diferente das três anteriores. A professora, pela primeira vez, desde o início das aulas que já tínhamos assistido, era a primeira aula que ela convidava um aluno a ir ao quadro escrever o sumário.

A professora disse aos alunos que quem não tinha terminado a produção do texto na aula anterior que o fizesse. Enquanto isso, a professora foi corrigindo os textos que já tinham sido produzidos na aula anterior.

3.3. Análise das aulas da professora “C”

Para este estudo empírico, foram observadas 4 aulas, sendo duas de leitura e duas de escrita, numa turma de 30 alunos do 7º ano, da professora “C”.

Na primeira aula, para que houvesse uma participação activa dos alunos durante a aula, a professora teve que avisá-los que iam ser avaliados durante a aula. A professora verificou se todos os alunos tinham manual, os que não tinham foram colocados juntos com os que tinham.

No início da aula houve um momento de antecipação do conteúdo do texto, através da exploração do título de um texto do manual do aluno - Hespérides.

Após isso houve um momento de leitura, a professora buscou reconstruir com os alunos o significado do texto, activou os conhecimentos prévios e os conhecimentos do mundo numa tentativa de levar o aluno a observar e a reflectir acerca do assunto tratado, através de questionamentos aos alunos.

Antes da leitura do texto da terceira aula, a professora direccionou o foco da aula já com intenções de ensino de gramática, corrigindo trabalho que tinham iniciado na aula anterior sobre adjectivos.

Após a leitura e durante a exploração do texto procurou reconstruir alguns conhecimentos prévios acerca do assunto tratado.

Depois de ter feito a interpretação do texto oralmente com os alunos, a professora pediu para que eles copiassem e respondessem no caderno, algumas questões que colocou no quadro. A atitude da professora durante as duas aulas de leitura parece mais, estar atendendo a uma exigência dos pais de que se só falar e não escrever durante as aulas, não está trabalhando, como perguntam: “hoje o que aprendeste na escola? não escreveste nada no caderno”.

É de destacar que durante as duas aulas a professora realçou a escrita e não deixou de dar ênfase, mais uma vez, a resolução de exercícios gramaticais, nos cadernos e no quadro.

Na primeira aula destinada à escrita de um texto, a professora introduziu a resolução de conteúdos gramaticais, resolvendo exercício que tinha passado como tarefa para casa.

Para a produção dos textos das duas aulas de escrita, a professora utilizou a mesma estratégia. Definiu os parâmetros para a elaboração do texto, acompanhou a turma seguindo o desempenho da mesma na produção do texto, tirou dúvidas sempre que possível. Depois da apresentação e comentários orais de um texto, a professora disse que ia levar os textos para corrigir em casa.

É de realçar que a professora não acompanhou cada aluno de perto, a fim de poder reflectir sobre o texto que escreveu.

3.4. Análise das aulas da professora “D”

Relativamente a turma da professora “D”, foram observadas 4 aulas, sendo duas de leitura e duas de escrita, numa turma de 32 alunos do 8º ano.

As duas aulas de leitura da professora “D” foram idênticas. Primeiramente, teve uma etapa de pré-leitura baseada na exploração do título de um texto, ou na observação da gravura do manual do aluno - Hespérides, com o intuito de fazer a antecipação do conteúdo e a funcionalidade do texto em estudo.

Durante as aulas a professora tentou ser mediadora durante a interacção com os alunos, levantando pistas significativas para que os alunos pudessem apoiar a fim de fazer um trabalho interpretativo e tirar as suas ilações a cerca do conhecimento do mundo e dos pré-requisitos que possuem. Pois, a professora já lhes tinha dito que durante a leitura tinham que comprovar as hipóteses e as conclusões levantadas anteriormente.

Porém, é de frisar que os alunos não tiveram toda a oportunidade de interpretar e compreender o conteúdo e as intenções do autor do texto. Isto, porque no fim das aulas tiveram que rever conteúdos gramaticais.

Durante as duas aulas de escrita a professora usou as mesmas estratégias.

Antes da produção do texto a professora convidou um aluno a fazer a recapitulação da aula anterior. Tendo visto que os alunos estavam com dificuldades em fazer a recapitulação, a professora não aguardava que os alunos terminassem o raciocínio, demonstrava ansiedade para lhes ajudar na recapitulação, impedindo a evolução do pensamento dos alunos.

Algo digno de menção foi quando uma aluna se ofereceu para participar apresentando uma frase do texto com uma expressão de comparação. A frase foi a seguinte: “ Só se viam as ondas que vinham crescendo ao longe até quebrarem na areia com barulho de palmas”. A professora não procurou a frase no texto e disse que estava correcta.

Durante as aulas, a professora convidou os alunos a produzirem um texto tendo em conta os conteúdos gramaticais já estudados, mas não deu nenhum parâmetro de produção do texto. Depois de produzirem alguns alunos apresentaram os trabalhos oralmente, os colegas disseram quais foram as palavras citadas nos textos elaborados pelos colegas que correspondiam os níveis de língua estudados e quais foram as palavras citadas nos textos elaborados pelos colegas que correspondiam a descrição.

4. Analise das entrevistas

Apesar de termos realizado uma entrevista com dezassete questões, apresentaremos os resultados em onze momentos, uma vez que algumas questões se inter-relacionam. A fim de sistematizar a análise feita a cada uma das quatro entrevistadas, recorreremos a um código (PA, PB, PC e PD), para identificar as citações das entrevistadas.

Noção de avaliação

O primeiro momento apresentado refere-se à categoria correspondente ao conceito de avaliação, das quais foram valorizadas as seguintes subcategorias “processo”, “determinar competências”, “valorização de conhecimentos” e “apreciação”.

Respeitante ao **conceito de avaliação**, percebe-se que para a maioria das entrevistadas, a avaliação é um “processo” de ensino aprendizagem que nos permite verificar o nível de aprendizagem dos alunos e através desse (...) “processo obtemos respostas acerca da evolução das aprendizagens dos alunos ao longo do ano lectivo” (PA). Ou seja, é um processo contínuo (...) “muito importante no acto educativo” (PC) e que permite identificar (...) “dificuldades e possíveis tomadas de decisões” (PC).

A subcategoria referente a “apreciação” foi valorizada por duas das entrevistadas certificando que “é a apreciação que se faz em relação aos conteúdos leccionados bem como os objectivos atingidos pelos alunos” (PC) e, é (...) “um acto de apreciação (...) sobre uma determinada matéria” (PD).

Outra subcategoria considerada pelas entrevistadas foi (...) “determinar competências” que se manifestam nas acções que se vão desenvolvendo de forma sistemática através do progresso dos alunos.

A outra subcategoria considerada corresponde (...) a “valorização dos conhecimentos” prévios dos alunos com o objectivo de se sentirem valorizados e criar condições de introduzir novas aprendizagens significativas ao conhecimento já existente.

Pode-se observar pelas respostas que as entrevistadas possuem a noção do que seja a avaliação e conseguem classificá-la com sendo processual e não pontual que culmina num simples exame. Têm noção que a avaliação não é só aquela que serve para atribuir uma nota e sim é aquela que é realizada durante um período lectivo, com o objectivo de verificar se os alunos estão atingindo os objectivos preconizados ao longo do desenrolar das actividades. É uma forma de verificar o ponto de situação, ajudar os alunos a tomarem consciência das suas dificuldades, a fim de tentar superá-las.

O segundo momento apresenta três categorias. A primeira categoria corresponde a descrição da avaliação das aprendizagens, das quais permitiu-nos encontrar vários pontos de vista, que variam desde “descrever conhecimentos”, “apreciar a prática”, “evolução das aprendizagens”. A segunda e a

terceira subcategoria correspondem a “satisfatórios”, “razoáveis” e “nem péssimos nem excelentes” de acordo com os resultados dos alunos.

Relativamente à **descrição da avaliação das aprendizagens**, os resultados apontam que não há uma conformidade de opiniões das entrevistadas. Pelos discursos adoptados podemos comprovar este facto, quando declaram que a avaliação das aprendizagens é “descrever conhecimentos” ou aptidões adquiridos pelos alunos como melhor caminho para descrever a evolução dos alunos, um processo para verificar “que objectivos de ensino já adquiriram num determinado ponto, que dificuldades é que podem estar a revelar relativamente a outras pessoas” (PB). É através da avaliação das aprendizagens que o professor vai obtendo respostas da “evolução das aprendizagens”, ou seja, vai verificando se os objectivos pretendidos foram efectivamente alcançados.

De certo que “apreciar a prática” é uma condição essencial para observar as práticas pedagógicas, tais caminhos são fundamentais para identificar os erros e fracassos dos alunos e, conseqüentemente, dinamizar oportunidades de “acção-reflexão” “durante a actuação de um processo de ensino aprendizagem” (PD).

Um outro ponto de vista seria que a “avaliação das aprendizagens é algo muito importante” (PA) porque envolve actividades, técnicas e instrumentos de avaliação que permitam que o professor “descreve conhecimentos ou aptidões que os alunos adquiriram (...) num determinado ponto, que dificuldades é que podem estar a revelar” (PB) e, assim, elaborar estratégias de aprendizagens capazes de transformá-los em cidadãos competentes e com capacidade crítica.

Como podemos constatar, esta categoria vem no seguimento da anterior. Centrada na questão da **descrição dos resultados dos alunos no ensino secundário**, as entrevistadas acrescentam mais alguns dados, para além do que já tinham apontado na questão antecedente.

À partida, tal como apontam duas das entrevistadas, os resultados têm sido “satisfatórios”, mas podem ser melhorados, como afirmam neste excerto: “Os resultados têm sido satisfatórios, mas podemos melhorar ainda alguns pontos. Tentando criar novas estratégias de ensino, novos métodos e técnicas de ensino, de

forma a termos resultados ainda melhores” (PA). Como se pode verificar pelas declarações desta entrevistada, para que esses resultados sejam alcançados é necessário “melhorar as estratégias, tentar trazer o novo para a sala de aula, ou seja, algo desconhecido, as novas metodologias que ainda não conhecemos em Cabo Verde, mas que poderão ser importantes para esta nova etapa” (PA).

No geral, considera-se que deve haver mudanças, mas para que haja mudanças é necessário criar condições para que o professor domine minimamente novas tecnologias pedagógicas e de comunicação e informação, estar, atualizado em termos de conteúdos programáticos. Deixar de se sentir detentor do saber pedagógico e assumir o papel de mediador e facilitador das aprendizagens e, não, achar que os culpados pelos maus resultados das aprendizagens são os próprios alunos devido a “falta de interesse por parte de alguns” (PC).

Nesta categoria a entrevistada refere que os resultados são “razoáveis” comparando com os resultados das outras disciplinas, a nível da escola. O excerto ilustra a posição desta entrevistada: “comparando as disciplinas de uma forma geral, são razoáveis e penso que podiam ser melhores (...) devido a falta de materiais didáticos (...) e “se tivessem melhores condições financeiras” (PC). Podemos verificar aqui que nunca o professor culpabiliza a si mesmo quanto ao seu método de transmissão dos conhecimentos científicos, não pensa que as suas próprias estratégias podem estar um pouco desfasadas e que a sua postura pode ser mudada.

Esta entrevistada acrescenta que os resultados têm sido um pouco injusto, uma vez que a

“avaliação sumativa é a que mais peso tem neste momento para o professor, constituindo 80% das notas dos alunos o que muitas vezes acaba por ser um bocado injusto, porque o professor já conhece o aluno na sala de aula, já sabe como é que os alunos trabalham na sala de aula, que participação é que têm, quais são as suas grandes dificuldades, e enfim... às vezes, há alunos que não conseguem dar o seu máximo na escrita (...) mas acabamos por chegar a conclusão esse aluno sabe alguma coisa mas não pôde transmitir de forma escrita” (PE).

O professor tem de cumprir os parâmetros definidos pelo Ministério da Educação, o que acaba por influenciar nos resultados dos alunos.

A categoria **resultado dos alunos no ensino secundário a LP**, vem no seguimento da anterior e suscitou respostas idênticas as perguntas antecedentes.

Acrescentaríamos que uma das entrevistadas começa por dizer que os resultados não estão “péssimos, nem excelentes”, uma vez que na disciplina de Língua Portuguesa os alunos apresentam várias dificuldades “e essas dificuldades não só vamos encontrá-las no ensino secundário, mas são as dificuldades que os alunos já trazem do EBI” (PA). “Trazem muitas dificuldades e os pré-requisitos que trazem do ensino básico não deixem com que eles adquiram os conhecimentos, tendo em conta aquilo que implementamos no liceu” (PD). Este já é um discurso muito comum em Cabo Verde. Os professores do Ensino Secundário culpabilizam os do Ensino Básico Integrado e os do Ensino Superior culpabilizam os do Ensino Secundário.

Tal como afirmam, “os resultados dos alunos que temos tido a nível nacional em LP, tem sido um tanto frustrante” (PB). “Os alunos apresentam dificuldades, tanto na oralidade como na escrita” (PC), “os resultados deixam muito a desejar em termos qualitativos e nas notas nos finais dos trimestres. (...) Os alunos muitas vezes não estão bem preparados para adquirirem os conhecimentos, tendo em conta os conteúdos programáticos nos primeiros níveis, principalmente, no 7º e 8º anos. (PD). “Chegam no sétimo ano de escolaridade não sabem ler correctamente, não têm domínio suficiente da oralidade e na escrita, então, nem se fala” (...) “Torna-se mais complicado tentar superar essas dificuldades, porque são lacunas que os alunos já apresentam e de uma forma ou de outra acabam por dificultar o trabalho do professor” (PA).

Assim, o professor enquanto docente tem um papel fundamental na mudança das suas acções pedagógicas para melhorar o processo ensino aprendizagem. Ele deve reflectir, delimitar os objectivos que pretende alcançar, de acordo com as necessidades dos alunos, tentar melhorar a sua actuação, e nunca dizer “são alunos que, automaticamente, já no 1º ciclo ficam para trás, porque não conseguem avançar, não conseguem acompanhar” (PA). Um professor que diz isso, já tem enraizado na sua mente que esse aluno nunca vai poder acompanhar, mas a função do professor é tentar arranjar estratégias de aprendizagem, seleccionar conteúdos e actividades adequadas àquela turma/aluno e, seguidamente, analisar o seu trabalho e procurar avaliar o desempenho dos alunos, ou melhor dizendo, o professor deve repensar o seu processo, fazer todos os possíveis e mudar os seus pontos fracos e aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem, através de uma avaliação formativa.

Perguntam: “será culpa do professor, será culpa do aluno, ou dos dois, ou do actual sistema de avaliação” (PB). Uma outra entrevistada acrescenta: “é preciso ver onde está o problema e tentar resolvê-lo” Diríamos que não vamos cair no comodismo, é necessário que reflectamos sobre o problema e tentar debelar ou minimizar os problemas existentes no ensino.

Modalidades e instrumentos de avaliação

Os terceiros momento que apresentamos dizem respeito às modalidades de avaliação, no sentido de conhecermos que modalidades mais utilizam as entrevistadas. Constatamos que utilizam com mais frequência a avaliação “diagnóstica”, “formativa” e “sumativa” nas suas práticas pedagógicas.

No que toca à “avaliação formativa”, os dados comprovam que é a modalidade de avaliação mais utilizada pelas entrevistadas, uma vez que é a modalidade em que permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, “vou reparando também as minhas falhas, é claro e, também, as falhas dos alunos, tento pesquisar melhor, utilizar metodologias diversificadas para cada situação, para cada unidade de ensino” (PB). De facto, esta modalidade de avaliação é uma ferramenta indispensável para avaliar os alunos, já que esta modalidade de avaliação deve ser permanente e sistemático de forma a facultar aos professores informações sobre a adequação do seu trabalho, sobre a regulação do processo de aprendizagem e, assim, introduzir alterações que possam contribuir de algum modo para a formação do aluno. Os alunos aprendem a reconhecer seus erros, seus avanços e a melhorar a aprendizagem.

Para além da unanimidade já referenciada, as entrevistadas revelaram que utilizam a modalidade “avaliação diagnóstica” com o objectivo de verificar o nível de conhecimento dos pré-requisitos que o aluno possui, a fim de se tomar decisões de planeamento do processo de ensino aprendizagem, de modo a criar-se melhores condições para os alunos iniciarem a aprendizagem. Sublinham que utilizam a avaliação diagnostica “logo nos primeiros dias de aula (...), principalmente, para saber em que pé é que estão os alunos, quais as dificuldades que têm no momento (...) traçar um plano geral para colmatar certas dificuldades que esses alunos possam ter” (PB) e tomar decisões metodologias para iniciar novas aprendizagens.

Outra subcategoria referenciada nesta dimensão é a “avaliação sumativa” e utilizam esta modalidade de avaliação no final do processo de aprendizagem. Duas das entrevistadas fazem as seguintes declarações: “segundo o Ministério da Educação e Desporto, (...) obrigatoriamente temos que fazer dois testes e contar apenas 20% na avaliação contínua/formativa” (PB). “Avaliação sumativa, dizemos que é avaliação obrigatória, porque temos que avaliar os alunos tendo em conta os testes” (PA). Os resultados apontam que a avaliação sumativa tem um papel importante na tomada de decisões do resultado do aluno no fim do trimestre e do ano lectivo. Utilizam o teste sumativo e tem como função a constatação da aprendizagem ou certificação daquilo que os alunos aprenderam ao longo de uma unidade didáctica.

O momento que se segue vem na sequência de uma questão colocada as entrevistadas, com o intuito de saber de que **modo pensa que deve ser realizada a avaliação das aprendizagens**. As respostas obtidas permitiram encontrar opiniões não consensuais. Pode-se observar que as ideias explícitas demonstram o que cada uma das entrevistadas pensa como deve ser realizada a avaliação das aprendizagens. Evidenciam que a avaliação das aprendizagens deve ser realizada de forma “contínua”, “por etapas” e “por competências”.

As respostas das entrevistadas apontam que a avaliação “contínua” é de extrema importância, uma vez que permite a regulação do processo de aprendizagem, e permite que o professor não caia no comodismo; o professor tem o papel de inovar, sempre, para poder dar respostas aos novos desafios. Tal como afirma esta entrevistada:

“a avaliação das aprendizagens deve ser realizada de uma forma contínua e deve estar presente em todas as aulas. (...) é através dessas avaliações que ele recolhe essas informações, se o aluno conseguir aprender, tudo bem, se não, vamos repisar nos pontos que ficaram por ser aprendidos” (PA).

Para as entrevistadas, a necessidade de se fazer uma avaliação de forma contínua e sistemática é um dever de todos os professores, isto é, ele vai colectando informações sobre o desempenho do aluno ao longo das aulas, para depois tomar as suas decisões, “sem levar em conta, principalmente, o efeito “pico-malhão” (PB), que pode trazer consequências nefastas para o aluno, tais como: baixa auto-estima,

abandono escolar, prejuízos no auto-conceito, falta de oportunidade na participação na vida social e outros.

Um outro aspecto considerado é o da avaliação realizada “por etapas” em que o professor vai avaliando as aprendizagens, paulatinamente, com o objectivo de verificar se os alunos estão atingindo os objectivos preconizados, isto é, se os resultados estão sendo alcançados durante o decorrer das actividades lectivas.

A avaliação “por competências” foi, também, apontada como essencial. Partindo deste pressuposto, esta entrevistada refere que o ensino “por competências” tem por “objectivo incutir nos alunos determinadas actuações na língua, porque aprender a língua não é aprender a gramática, não é apreender os conceitos, é aprender a prática da língua” (PB). É necessário que o professor reflecta, muito, sobre as suas práticas pedagógicas, inove a planificação e as metodologias de trabalho, elabore projectos, sequências didácticas, centrados sempre na contextualização e no assunto que está sendo desenvolvido, com o intuito de estimular a participação activa dos alunos no desenvolvimento de suas competências.

De seguida, apresentamos o quinto momento, que apresenta duas categorias. A primeira diz respeito aos instrumentos de avaliação das aprendizagens a LP nos 7º e 8º anos do ensino secundário mais utiliza (e com que periodicidade) e quais os instrumentos de avaliação mais frequente utilizados e em que momentos são aplicados. A partir das respostas, agrupamos um conjunto de instrumentos que as entrevistadas entendem ser cruciais no que toca a avaliação e a periodicidade em que são aplicados. Assim, foram considerados como instrumentos relevantes os “testes”, “trabalhos de casa”, “trabalhos individuais”, “trabalhos de grupo”, “questões orais”, “resolução de exercícios”, “projectos” e “textos”.

Quanto aos **instrumentos de avaliação das aprendizagens a LP nos 7º e 8º anos do ensino secundário mais utiliza (e com que periodicidade)**, verificou-se uma pequena variabilidade nas respostas a esse item, permitindo levantar a hipótese de défice no uso dos instrumentos de avaliação das aprendizagens a Língua Portuguesa. Certamente que novas adaptações do uso de novos instrumentos de avaliação se fazem necessários.

O “teste” é a forma sistematizada de resolver a questão da nota final dada, sem gerar grandes discussões de desempenho do aluno. A prova escrita, formal, é aceita como a principal actividade avaliativa, sendo sua prática a mais difundida entre as entrevistadas como relatam os extractos: (...) “por trimestre realizamos dois testes sumativos” (PA). Por outro lado, diz outra entrevistada que (...) “serão realizados dois testes no mínimo em cada trimestre, mais ou menos um mês após o início das aulas e o segundo no final dos trimestres” (PD). Na mesma linha de opinião outra entrevistada diz que aplica (...) “dois testes em cada trimestre” (PC).

Verifica-se que esta entrevistada é “ousada” ao dizer que substitui a prova por um trabalho de grupo, mas nem sempre isso acontece com todas no (...) “8º ano, em princípio, os trabalhos de grupo não substituem testes sumativos” (PD).

Uma outra subcategoria considerada pelas entrevistadas nesta categoria foi a dos “trabalhos de casa” que têm um papel fundamental na aprendizagem dos alunos como refere esta entrevistada (...) “os trabalhos de casa são imprescindíveis” (PA) para incorporarem e adquirirem novos conhecimentos.

Quanto aos “trabalhos individuais” e “trabalhos de grupo”, percebe-se que os (...) trabalhos individuais podem ser trabalhos independentes em casa, ou mesmo na sala de aula (...) e, os trabalhos de grupo muitas vezes substituem os testes” (PD).

A análise a declaração desta entrevistada aponta que valoriza os “textos” trabalhados na sala de aula e as “questões orais/escrita” como fundamentais na participação oral em sala de aula, sendo apontada como uma forma de averiguação do conhecimento. (...) “Utilizo mais as avaliações dos textos (...) diariamente podem ter textos para analisar, desenvolvendo habilidade de escrita, habilidade oral” (PB). Estas preferências necessitam de atenção, uma vez que existem alunos com maior dificuldade na escrita e na expressão oral.

A utilização desses critérios necessita de uma especial atenção por parte do professor e da sua capacidade de estimular o aluno a participar na aula, transmitindo segurança e confiança suficiente para que ele seja capaz de expor suas ideias em

qualquer situação de comunicação. Mas, para que isso aconteça, é necessário criar um ambiente de cooperação e respeito entre os alunos.

Outro aspecto considerado é o da elaboração de “projectos”. Esta resposta (...) “costumo fazer um projecto uma vez ao ano” (PC), demonstra que a entrevistada explora temas e assuntos pertinentes à realidade do aluno. Mas, se faz um projecto por ano, podemos verificar que há uma certa dificuldade na aceitação de novos métodos pedagógicos, ou seja, há uma certa resistência em encarar os novos desafios, em buscar desenvolver novas actividades e instrumentos variados, em momentos distintos e em diferentes situações.

A outra categoria considerada diz respeito aos **instrumentos de avaliação mais frequente utilizados e em que momentos são aplicados**. Esta pergunta é idêntica a anterior, fizeram referência aos instrumentos já mencionados e acrescentaram que para as aulas utilizam materiais de apoio imprescindíveis inclusive o “manual” que é um dos elementos que facilita o trabalho do professor e do aluno” (PA).

Quanto à periodicidade dos testes sumativos, revelam uma homogeneidade “por trimestre realizamos dois testes sumativos” (PA). Aparentemente o teste sumativo é o instrumento de avaliação que usam, variando com outros instrumentos como complementos, conforme podemos observar pelas falas destas entrevistadas:

“nós utilizamos testes sumativos e também os trabalhos de grupo que as vezes substituem o teste sumativo” (PD). “Em relação aos trabalhos, trabalhos de grupo, um, no máximo por trimestre” (PA). “Geralmente, os professores vão avaliando com mais ou menos um pontinho aqui, outro pontinho ali, mas no fundo acabamos por saber que aquele ponto não vale mais que 20% da nota, mesmo que tenha feito outros trabalhos, tenha feito todas as coisas da melhor forma, não constitui mais de 20%” (PB).

Esta é uma imposição do Ministério da Educação e Desporto, referenciada, anteriormente.

Os sextos momento que apresentamos fazem referência a uma questão que achamos pertinente para esta pesquisa, com o intuito de saber de **que modo avalia os alunos nas diferentes dimensões do programa? (escrita, leitura, oralidade...)**. Perante as respostas obtidas ficou patente que existe uma conformidade de opiniões que agrupamos em três subcategorias a saber: “escrita”, “leitura” e “oralidade”.

Assim, através dos discursos, constatamos que todas as entrevistadas dizem que seguem o que o programa determina para avaliar os alunos. Este facto é comprovado através das seguintes declarações: (...) a “leitura” vai servir principalmente para avaliar a competência de leitura dos alunos” (PA), serve ainda para avaliar (...) a pronúncia que faz parte da fonética, a dicção, também a expressividade da voz” (PD). Para avaliar esses itens (...) “fazemos concurso de leitura” (PC) e, a partir daí vão aprendendo a (...)

“reconstruir significados, a expressar-se em termos orais uma determinada situação de leitura, a conseguir pronunciar de melhor maneira determinadas palavras, a conseguir perceber pelo contexto da leitura o valor de uma determinada palavra que não conhecem, isto é, chegar ao âmago da própria palavra, ao significado da palavra” (PB).

Para avaliarem os alunos, na “escrita”, as entrevistadas referem que

“a escrita vem na sequência de algum assunto que tenhamos lido num texto, por ex: (...) têm que começar a dar continuidade a história, ou então têm que reescrever aquela história, ou então têm que criticar com o seu ponto de vista, comentar diversas situações que estejam ali com vista a desenvolver os argumentos, com vista a desenvolver a própria compreensão do texto em si, e a explicitar da melhor maneira possível as ideias que possam ter a cerca do assunto” (PB).

Esta entrevistada diz o seguinte: “quanto a escrita fazemos a produção de textos de acordo com as necessidades” (PC). Esta outra acrescenta ainda “na escrita avaliamos desde a mancha gráfica do texto, como a coesão textual, a ortografia, a construção frásica, a sintaxe, a semântica e a morfologia. Também avaliamos a criatividade do aluno, tendo em conta o tema apresentado” (PD), porque “para termos um bom escritor devemos ter um bom leitor e, para ter domínio da oralidade é preciso dominar tanto a leitura como a escrita e essas competências acabam por estar interligadas. Trabalhar a escrita pressupõe, automaticamente, a leitura e a oralidade” (PA).

Quanto a “oralidade” esta entrevistada avalia “ nos alunos a pronúncia, a exposição das ideias, (...) a clareza e também a tonalidade da voz, a dicção e a própria organização das ideias” (PD), por exemplo, o aluno faz a pesquisa de um determinado tema (...), aproveitamos esse tema para fazer um determinado trabalho de grupo e a partir desse trabalho os alunos vão fazer a apresentação oral” (PA) e para além disso têm “estado a fazer dramatização de textos” (PC).

Percebe-se que algumas entrevistadas têm maior flexibilidade e autonomia das acções e, encontram maneiras de introduzirem estratégias que lhes parecem ser, também, interessantes:

“Quanto a oralidade, geralmente, os alunos costumam debater as suas ideias, discutir em grupo, opinar sobre determinadas coisas, as vezes colocamos uns vídeos ou cartazes pedimos aos alunos que explicitem sobre a situação que intertextualizem o assunto desenvolvido no cartaz, ou no filme, ou noutros livros, sempre com situações da realidade que eles possam conhecer” (PB).

Este facto, evidencia a influência das concepções de ensino aprendizagem das entrevistadas em suas práticas e que, consciente ou inconscientemente, encontram formas de aplicar as estratégias de ensino e avaliação que acreditam ser mais adequadas e com as quais tiveram alguma experiência ou referência positiva.

Relativamente a esta dimensão, uma das entrevistadas diz que

“quanto ao programa as vezes não acabamos por cumprir tudo o que está no programa, mesmo por que nesse sentido o programa não é estanque tem a probabilidade para modificar determinadas situações para atingir da melhor forma determinado objectivo” (PB).

Uma outra entrevistada que é de mesma opinião acrescenta: “de acordo com o programa, em termos de avaliação tento seguir aquilo que o programa determina, contudo, também acho que tenho certa liberdade na avaliação dos alunos” (PA).

O sétimo momento expõe as opiniões das entrevistadas no tocante **às dificuldades encontradas na avaliação dos alunos**. As opiniões não são consensuais, excepto na primeira categoria. Por um lado, a quem aponte que as dificuldades encontradas vêm na sequência de os alunos sentirem-se inibidas em “expressar o que sabem/sentem” de terem um “fraco domínio da Língua ”e “muitas dificuldades”.

Em relação a subcategoria dificuldades em ““expressar o que sabem/sentem” uma das entrevistadas apresenta uma fundamentação sem nenhuma certeza ao referir

“não sei se por medo, ou por insegurança de não conseguirem expressar bem, de serem motivos de gozo por parte dos colegas, não sei se por medo da avaliação do próprio professor” (PB) (...), uma vez que “não é somente o professor que avalia, são também são avaliados pelos colegas” (PB).

Outra entrevistada que é da mesma opinião acrescenta: “não conseguem expressar aquilo que sabem, aquilo que sentem, por causa da língua que utilizam que não é a língua do dia-a-dia” (PD).

Para avaliar os alunos, estas declarações das entrevistadas indicam que “há muitas dificuldades” (...) principalmente, na escrita e na leitura” (PD), há “fraco domínio da língua”: na escrita os alunos escrevem com muitos erros e também têm pouco domínio do vocabulário” (PC), sendo considerados como formas evidentes de perceber as dificuldades encontradas na avaliação dos alunos.

Analisando as respostas obtidas constata-se que o domínio da oralidade é uma das dificuldades em avaliar os alunos. É o domínio da capacidade do falar e do ouvir falar, que faz de cada aluno um melhor utente da língua, organizando a informação recebida e, simultaneamente, ampliando as aptidões de argumentação e de expressão em contextos diversificados.

Orientações normativas

O oitavo momento que se segue diz respeito a três questões que achamos importantes para este estudo, a fim de sabermos se as orientações definidas nos regulamentos de avaliação são conhecidas pelos professores, dos quais destacou-se uma opinião “sim” A segunda categoria corresponde ao modo como implementam as orientações definidas, das quais podemos apontar a opinião “seguir as orientações definidas”. A terceira dimensão tem a ver com: a elaboração das avaliações, seu critério, segue alguma orientação ou tem total liberdade de decisão? Para uns esse critério “não há total liberdade de decisão”.

Relativamente à categoria **as orientações definidas nos regulamentos de avaliação são conhecidas pelos professores?**, todas as entrevistadas aludem que “todos os professores conhecem os regulamentos da avaliação, tanto que a maioria segue esse regulamento” (PA). Uma outra entrevistada partilha da mesma opinião quando refere que “conhecem que tipo de avaliação é que têm que fazer” (PB).

Através dos dados apresentados observa-se que conhecem que tipo de avaliação é que têm que fazer, mas “os professores não têm liberdade (...) temos que obedecer e pronto” (PB). Contudo, embora conheçam os regulamentos, sentem-se “um pouco condicionados” (PA), uma vez que, “nos regulamentos falam e dão grande ênfase a avaliação sumativa, neste caso eu valorizo mais os testes do que

os outros elementos de avaliação” (PA). Assim sendo, os professores conhecem os regulamentos de avaliação, mas têm pouca liberdade na avaliação dos alunos, uma vez que, o sistema de avaliação cabo-verdiano determina “que os testes têm o peso de 80% e os outros elementos de avaliação 20%” (PA).

A segunda categoria considerada faz referência **ao modo como implementam as orientações definidas**, que no entender das entrevistadas, “seguem as orientações definidas”, pois tal como a maioria afirma “sigo as orientações definidas seguindo uma ordem lógica” (PC), “de acordo com aquilo que consta no programa passado pelo Ministério da Educação, seguindo todos os passos e alterando, caso seja necessário” (PD) e, assim, “acabamos sempre por cumprir (...) “no final do trimestre, temos que obedecer a folha de avaliação” (PB), porque “dizem que as normas foram feitas para serem cumpridas” (PA). Neste sentido, apontam os dedos ao Ministério da Educação, quanto a avaliação dos alunos.

A terceira categoria referida tem a ver com: **a elaboração das avaliações, seu critério, segue alguma orientação ou tem total liberdade de decisão?** Esta questão foi colocada as entrevistadas, com o intuito de saber se têm total liberdade de decisão na avaliação dos alunos ou se seguem alguns critérios pré-definidos. Duas das inquiridas consideram que “não há total liberdade de decisão” e duas dizem que seguem as “orientações definidas”.

Um dos aspectos apontados que conduzem ao não ter total liberdade de decisão prende-se com o que é referenciada através destes extractos: “Não temos total liberdade de decisão” uma vez que a “avaliação formativa” (...) constitui apenas 20% da nota” (PB). Os critérios são elaborados (...) “de acordo com os critérios pré-definidos, (...) ou seja, “não temos total liberdade de decisão na avaliação do aluno, 80% de peso nos testes sumativos e 20% para outros elementos de avaliação é um peso que muitas vezes não nos dê muita margem para fazermos aquilo que entendemos sobre a avaliação, tendo em conta a sua complexidade. É o próprio sistema que nós tentamos seguir” (PD), “só que o professor também deve ter uma certa autonomia para tomar as suas decisões” (PA). Nesta óptica, culpabilizam, mais uma vez, o Ministério da Educação, quanto aos critérios de avaliação dos alunos, mas acham que o professor, também, deve ter algum poder de decisão.

Critérios de avaliação

O nono momento apresenta duas categorias. A primeira categoria considerada diz respeito a definição dos critérios de avaliação dos alunos ao nível da escola, da qual podemos considerar opiniões diferenciadas, que vão desde a “escola segue orientações” e a “escola não tem poder de decisão”. A segunda categoria corresponde a definição dos critérios de avaliação dos alunos pelos professores de LP que leccionam os 7º e 8º anos, onde são destacadas subcategorias como “de acordo com a produtividade do aluno”, “acrescentar outros elementos” e os professores não têm nenhuma capacidade de decisão”.

Quanto **à definição dos critérios de avaliação dos alunos ao nível da escola**, duas das entrevistadas consideram que a “escola segue orientações” e ao mesmo tempo apontam que “a escola não tem poder de decisão”. Com todos esses aspectos referenciados podemos destacar as seguintes afirmações: (...) “a escola, também segue as orientações do Ministério da Educação” (PA) na medida em que

“se o órgão máximo do ensino determinar que os alunos devem ser avaliados tendo em conta um determinado critério, a escola também adota esse critério e, consequentemente, os professores, também, acabam por adoptar esse critério, então vivemos numa hierarquia, onde uns obedecem aos outros e com muita pouca liberdade” (PA).

As opiniões das entrevistadas coincidem, quando referem que “a escola não tem nenhum poder de decisão” sobre a “avaliação dos seus alunos, tem que obedecer ao que o Ministério decide para todos os alunos a nível nacional” (PB). Mais uma vez, vem a tona o discurso que é o Ministério da Educação é que define os critérios da avaliação dos alunos e, a escola, assim como os professores têm que obedecer esses critérios.

A segunda categoria corresponde **ao modo como são definidos os critérios de avaliação dos alunos pelos professores de LP que leccionam os 7º e 8º anos**. As entrevistadas destacaram que esses critérios de avaliação são definidos “de acordo com a produtividade do aluno”. Referem também que para definir esses critérios as vezes os professores tem que “acrescentar outros elementos” de avaliação.

Nesta mesma subcategoria, uma das entrevistadas volta a considerar que os “professores não têm nenhuma capacidade de decisão” nos critérios de avaliação

dos alunos, na medida em que “têm que obedecer algumas regras” (PB), pré-estabelecidas pelo Ministério da Educação.

A décima dimensão vem na sequência da pergunta: os critérios de avaliação das aprendizagens são discutidos com os seus alunos? Para isso, foram consideradas pontos relevantes, “nem sempre”, “sim” e “não”.

No tocante a esta questão, duas das entrevistadas referem que costumam discutir os critérios de avaliação com os alunos. Para referenciar isso, vejamos os extractos: “Normalmente sim. Costumo deixar os alunos conhecerem os critérios de avaliação que vou trabalhar. Não costumo avaliar os alunos inconscientemente” (PA). Contudo, a mesma entrevistada confessa que (...) “não é bem uma discussão, eu, só deixo os alunos conhecerem que estão sendo avaliados ou que vão ser avaliados” (PA).

Neste extracto, contacta-se que a entrevistada costuma discutir os critérios de avaliação com os alunos, quando diz: “sim, são apresentados os critérios de avaliação, conhecem esses critérios (...) no início do trimestre o professore sempre apresenta aos alunos os critérios de avaliação para poderem estar a par do assunto e trabalhar no sentido de encontrar melhores resultados. Neste caso, podemos referir que conforme dizem as entrevistadas, elas costumam discutir os critérios de avaliação com os alunos, mas podemos inferir que todas as decisões de avaliação são dos professores e nunca dos alunos.

Esta entrevistada diz que “nem sempre” discute os critérios de avaliação com os alunos, porém explica que

(...) “as vezes há necessidade de discutir com a finalidade de lhes mostrar como é que a avaliação funciona, assim para poderem estar aptos no momento da avaliação e quando são avaliados de determinada forma para poderem saber agir, defender-se e se há necessidade de reclamar para poderem fazer a reclamação” (PC)

Ao contrário das outras entrevistadas, esta relata que os critérios de avaliação “não” são discutidos com os alunos “são apenas informados a cerca do quê é que vão ser avaliados, como vão ser avaliados na avaliação formativa” (PB).

O décimo primeiro e último momento que apresentamos vem na intenção de se saber se as entrevistadas sabem se os pais e encarregados de educação têm conhecimento dos critérios de avaliação. As respostas obtidas permitiram agrupar

duas subcategorias distintas de opiniões diversificadas que vão desde “sim”, e a “maioria desconhece” os critérios de avaliação dos alunos.

A resposta desta entrevistada aponta que os pais conhecem os critérios de avaliação. Através deste extracto, verificamos que a entrevistada evidencia a importância do papel do director de turma, como “elo de ligação” entre a escola e os pais. Vejamos: “O critério de avaliação determinado pelo Ministério da Educação, eles têm, porque no início do ano lectivo, cada director de turma tem essa função de fazer chegar aos pais o critério de avaliação dos filhos” (PA).

Entretanto, para esta entrevistada

“nem todos os pais conhecem, porque há alguns pais escolarizados que conhecem muito bem o sistema de avaliação, seguem os seus filhos, mas uma maioria desconhece. O ideal é que todos os conheçam, mas infelizmente nem todos têm essa oportunidade de os conhecer, porque há uns que não se mostram interesse em acompanhar o sistema de avaliação, há outros que não entendem porque o nível de escolarização não lhes permite” (PC).

Esta outra entrevistada vem na mesma linha de pensamentos:

“Na maioria das vezes, não. Muitos pais não se mostram muito interessados em saber acerca dos critérios de avaliação. Mandam os alunos a escola e muitas vezes somente um pai quando o aluno esteja aí em perigo de ir para casa por faltas” (PB), vai a escola.

Como forma de ultrapassar essa situação, esta entrevistada propõe que (...)

“os pais podiam ter mais interesse em acompanhar os processos de avaliação, além disso, eles podiam ter um bocadinho mais de peso nas decisões do Ministério quanto a avaliação dos alunos, porque se os pais se mostrarem mais interessados e dizer: os meus filhos não podem ser avaliados dessa maneira, por isso, aquilo, aquilo outro, assim por diante, podemos ter um bocadinho mais de relevância nisso. Acredito, que se os pais participarem nisso, teríamos uma forma de avaliação diferente” (PB).

Esta entrevistada não tem certeza se os pais e encarregados de educação conhecem ou não os critérios de avaliação, quando diz:

“Penso que sim, os pais devem conhecer, mas também não posso dizer que todos os pais têm conhecimento disso, mas aqueles que se preocupam, ou que têm a consciência das suas responsabilidades da aprendizagem dos seus educandos, de certeza que conhecem os critérios de avaliação ou tentam conhecer o mínimo para poderem, também, discutir com os professores, com a própria escola a respeito dos resultados das aprendizagens dos seus educandos” (PD).

A análise das entrevistas permite-nos inferir que a maioria das entrevistadas define a avaliação como um importante ponto no processo educativo, devendo este

ser contínuo e permanente, a fim de determinar a melhoria da aprendizagem dos alunos, saber as suas dificuldades e tentar superá-las.

Para as entrevistadas, os resultados no ensino secundário são satisfatórios, mas podiam ser melhores se os alunos não apresentassem muitas dificuldades, que podem ser colmatadas com a introdução de novas estratégias de ensino – aprendizagem.

Para avaliar os alunos, as entrevistadas utilizam mais as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, esta última é o instrumento de avaliação que mais pesa na avaliação final do aluno, revelando que, mesmo que utilizem outros instrumentos de avaliação, tanto na escrita como na leitura e oralidade, não têm total liberdade na decisão sobre a avaliação dos alunos, uma vez que têm de cumprir os regulamentos de avaliação que estão estipulados no sistema de avaliação cabo-verdiano, ou seja, os testes têm o peso de 80% e os outros elementos de avaliação 20%.

A análise dos resultados indica que os critérios de avaliação são dados a conhecer aos alunos, por todas as professoras entrevistadas. Os critérios não são discutidos com os alunos, ou seja, são informados como é que vão ser avaliados.

De igual modo, a maioria das entrevistadas declara que não há certeza se os critérios de avaliação são conhecidos pelos pais e encarregados de educação. São da opinião que os pais devem ter interesse em acompanhar os processos de avaliação, discutir com os professores, com a própria escola a respeito dos resultados das aprendizagens dos seus educandos, uma vez que os critérios constituem um elemento fundamental de orientação dos alunos e dos pais e encarregados de educação.

CONCLUSÃO

Cabo Verde é um país que tem vindo a acompanhar os novos desafios no seio da educação. Com a Reforma do Sistema Educativo, de 1990, temos observado uma grande preocupação na procura de processos educativos de qualidade, principalmente, na prática da avaliação das aprendizagens difundida no sistema escolar cabo-verdiano, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino. Neste sentido, Gaspar (2004) afirma que a qualidade das práticas não pode ser feita sem que a avaliação tenha um papel cada vez mais importante, reguladora da acção educativa, contribuindo para o sucesso educativo dos alunos. Para que assim seja, a avaliação deve ser uma componente do processo de ensino aprendizagem, fazendo com que haja uma ligação entre avaliação, ensino e aprendizagem, permitindo que a qualidade de uma componente conduza à qualidade das outras, e consequentemente ao sucesso educativo dos alunos (Ferreira, 2007).

A partir das leituras realizadas dos diversos autores que falam sobre a avaliação, estamos cientes de que investigar a prática do professor na sala de aula, é uma ferramenta essencial para que haja melhoria nessa prática. Pois, quando o professor reflecte sobre o trabalho que realiza, tem condições de ver pontos em que precisa melhorar e avançar, como também, observar aspectos de sua prática, verificar se atingiram os objectivos pretendidos e decidir o que fazer para atingirem os que ainda não foram alcançados (Abrecht, 1994).

Constatando que muitos são os desafios que podem condicionar um ensino de qualidade, decidimos realizar este trabalho de investigação, com o intuito de verificar as “Práticas de avaliação das aprendizagens em escolas Secundárias de Cabo Verde. Um estudo exploratório na disciplina de Língua Portuguesa”.

Analisando os resultados obtidos, durante a observação das aulas, percebemos que a leitura de textos, na sala de aula, foi trabalhada com pouca discussão do conteúdo do texto. Havia pouca atracção por parte dos alunos, e pouca relação afectiva com o texto. Em decorrência disso, a parte escrita durante as aulas de leitura, não deu margem para que houvesse uma discussão, na íntegra, do conteúdo do texto, o interesse pela leitura do texto ficou muito ausente, ou seja,

diante do que observamos percebemos que ainda há um grande problema entre a teoria e a prática, pois a observação de aulas nos mostram que quando há aula de leitura o texto é aproveitado como um pretexto para o ensino da gramática tradicional.

Ainda, em relação às práticas de leitura em sala de aula, observamos que, algumas vezes as professoras não aplicavam nenhum tipo de estratégia de compreensão de leitura, ou seja, não se criavam expectativas nos alunos, não havia atractivos que fizessem com que os alunos se interessassem muito para as aulas.

Com isso, os alunos não foram levados a descobrirem na totalidade a finalidade dos textos lidos na sala de aula, houve pouca interacção entre aluno/texto/professor e vice-versa. Percebemos que muitas vezes, as leituras de textos eram impostas. A orientação das professoras para iniciar a leitura resumia-se em: escrever o sumário no quadro, “Abram o livro na página y”; “Façam leitura silenciosa do texto!”; “Aluno y e z, leiam”. A aula resumia-se em actos mecânicos de ler, o que gerava conversas paralelas entre alguns alunos, impedindo a concentração e entendimento da leitura.

Durante as aulas de escrita os alunos eram convidados a escreverem um texto, mas não eram sensibilizados e nem havia um desenvolvimento para o processo formal da escrita, ou não era apresentado o género textual, ou seja, a produção da escrita não tinha um significado para os alunos.

Em quase todas as aulas, os textos produzidos não foram corrigidos na sala de aula, com excepção de uma das entrevistadas que iniciou a correcção de forma tradicional, ou seja, observamos que a mesma percebe com maior facilidade os problemas gramaticais e ortográficos, em detrimento dos aspectos relativos à textualidade, pois não houve reescrita do texto para que os alunos desenvolvam uma competência discursiva, capaz de desenvolver nos alunos um espírito mais crítico dando-lhes mais autonomia no pensar, ensinando-lhes a expressar suas próprias ideias e opiniões, construindo visões sobre o mundo em que estão inseridos, ao invés de reproduzir conhecimentos.

Nas respostas às entrevistas, verificamos que as entrevistadas manifestaram algum conhecimento sobre a avaliação, nomeadamente, no sentido de afirmarem que a avaliação tem um carácter formativo, privilegiando os processos em vez dos produtos, dando ao aluno um papel activo e respeitando o seu ritmo de aprendizagem através da regulação da avaliação. Contudo, parece-nos claro que uma das entrevistadas não tem muita clareza quanto ao papel da avaliação, já que ainda entende a avaliação como um instrumento de mensuração de aprendizagem, aplicada com o único objectivo: provar ou desaprovar.

De assinalar, também, que para as entrevistadas a avaliação das aprendizagens é descrever conhecimentos é verificar e apreciar a prática e, essa avaliação deve ser realizada de forma contínua, por competências e por etapas com o intuito de ser uma aprendizagem processual, sistemático e transparente, a fim de descrever aptidões que os alunos adquiriram.

Quanto aos resultados das avaliações dos alunos, a análise das medidas declaradas aponta para uma responsabilização do Ensino Básico pelo desempenho insatisfatório e que será superado através da resolução dos exercícios propostos, uma vez que os alunos apresentam muitas dificuldades.

A modalidade de avaliação apontada que mais utilizam é a formativa, mas também utilizam as modalidades diagnóstica e sumativa. Para colocarem em prática essas modalidades de avaliação as entrevistadas utilizam os seguintes instrumentos da avaliação: trabalhos individuais, de grupo, resolução de exercícios na sala de aula, tarefa para casa, questões orais/escrita, textos, que são realizados sempre que necessários de acordo com os conteúdos que são trabalhados ao longo das aulas; e utilizam projectos e testes. Quanto aos testes, estes são os instrumentos que têm mais peso na avaliação dos alunos e são aplicados duas vezes por trimestre, de acordo com orientações normativas do Sistema Educativo cabo-verdiano, e isso deixa transparecer, claramente, uma concepção de ensino tradicional, por transmissão/assimilação, cuja função é predominantemente certificativa, tem a nota como principal evidência de aprendizagem e condição mínima necessária para a aprovação ou retenção do aluno.

A análise dos dados comprova que, embora haja uma directriz que orienta o trabalho de leitura, escrita e oralidade, a ineficácia no processo de ensino dessas habilidades não permitem um desenvolvimento satisfatório dos alunos.

As dificuldades em avaliar os alunos são consideradas os pontos mais evidentes no dia-a-dia das professoras. Essas dificuldades são reveladas por todas as entrevistadas e consideram urgente uma mudança nas políticas educativas viradas para a avaliação.

Verifica-se as mesmas opiniões, quanto ao conhecimento das orientações sobre a avaliação definidas nos regulamentos, mas no entender de algumas inquiridas os regulamentos lhes deixam condicionadas, uma vez que implementam essas orientações tendo em conta os testes sumativos que têm um peso de 80% e os outros 20% para outros elementos de avaliação, pois, os regulamentos foram para serem cumpridos, ou seja, os professores não tem total liberdade na decisão das avaliações dos alunos, seguem os critérios definidos pelo Ministério da Educação.

A análise dos dados indica que os critérios de avaliação, raramente, são discutidos com os alunos pela maioria das professoras. Esta postura não favorece o entendimento do aluno de como se processará a sua avaliação.

No geral, para algumas das professoras investigadas, os critérios de avaliação não são conhecidos pelos encarregados de educação.

Nesta perspectiva, Pacheco (2002) refere que o critério em avaliação é um princípio utilizado para julgar, apreciar e comparar. É uma forma de apreciar os dados, de julgá-los, de lhes atribuir um valor e de os comunicar aos encarregados de educação.

Em relação ao que pudemos observar ao longo desta pesquisa deixamos uma série de propostas e recomendações aos responsáveis pela educação em Cabo Verde, que achamos importante, para a sensibilização de um maior envolvimento nas práticas de avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário.

No que diz respeito as aulas de Língua Portuguesa, a sala de aula deve ser um espaço onde o professor exerce papel de mediador dos conhecimentos dos alunos.

O professor tem o papel de transformar os seus alunos em bons leitores e deve fazer essa intervenção com o intuito de prepará-los como participante activo na sociedade, de formá-los para a construção de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, consciência crítica e competências necessárias para ajudá-los, a participar de forma mais significativa em qualquer situação de comunicação.

É necessário criar um ambiente de leitura, apresentar finalidades, activar o conhecimento do mundo para que o aluno se torne um leitor autónomo e competente. As estratégias de leitura permitem aos alunos activarem os conhecimentos prévios sobre o assunto e, dessa maneira, assumirem um papel activo na leitura fazendo previsões, formulando questões e recapitulando informações a respeito do texto e, assim, ir construindo a interpretação do texto no decorrer da leitura (Solé, 1998).

Todavia, sabemos que promover a leitura na escola não é tarefa fácil, exige oferecer aos alunos diversas oportunidades para desenvolver a leitura. Procura, sobretudo, professores criativos que incentivem uma atitude positiva face às aprendizagens, promovendo-as de uma forma lúdica, criativa, dinâmica e motivante, aumentando a curiosidade e o gosto de aprender; professores capazes de ultrapassar as dificuldades encontradas no dia-a-dia, sem deixar de considerar que é fundamental a existência de bibliotecas públicas e escolares com bom acervo bibliográfico (Silva, 2005).

Para que haja motivações para a escrita/produção de textos, os professores devem sugerir que os textos tenham um género, que tenham destinatários, pois, na maioria das vezes, quando o texto tem um destinatário, existe um motivo para escrever, a produção de texto flui, o aluno sente mais motivação para a produção. Pois, quando o aluno sabe que único leitor do seu texto não é apenas o professor, que o lê com objectivos de corrigir e avaliar, o aluno desenvolve de forma considerável na produção textual.

Não podemos responsabilizar unicamente os professores por esses problemas. Pois, as práticas de avaliação nas aulas exigem conhecimento e preparação, acção colectiva e integrada dos profissionais que actuam na escola. Sabemos que a maioria dos docentes não foi preparada para actuar nessa direcção. A falta de

preparo é na verdade fruto de uma formação profissional deficiente. Os cursos de formação de professores se limitam, muitas vezes, a transmitir o saber teórico em detrimento à prática, ao saber fazer, ou seja, conhecem poucas estratégias metodológicas diferenciadas de trabalho.

É necessário que haja cursos de formação contínua de professores com ênfase nas avaliações das aprendizagens, mas isso não será atingido sem que haja uma relação indissociável entre currículo e avaliação, pois sem mudança na avaliação nenhuma mudança curricular é possível.

Destacamos também a falta de tempo em função da carga horária de trabalho e do elevado número de alunos por turmas, entretanto, precisamos superar tais obstáculos nas escolas e realizar um trabalho de qualidade. Para isso, é necessário que o professor tenha mais tempo para se dedicar à preparação das aulas, à pesquisa dos materiais, à correcção das actividades e avaliações e à elaboração de projectos interdisciplinares.

É importante que se promova um ensino de qualidade, beneficiando a todos o acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania, capacitando nossos alunos a lutar por seus sonhos e desejos, contra as injustiças sociais.

A criação de um verdadeiro sistema de avaliação é um avanço qualitativo, no sentido de se garantir a permanência do processo e fazer da avaliação parte integrante do quotidiano escolar cabo-verdiano.

Diante do exposto, acredita-se que outros estudos poderiam investigar as práticas de avaliação nas aulas de Língua Portuguesa, observando-se a relação pedagógica do trabalho docente, a sua efectivação através do processo ensino aprendizagem, pois poderia possibilitar ao professor reflectir sobre sua acção para reelaborar sua postura pedagógica.

Não podemos, contudo, deixar de referir que as conclusões que resultam deste trabalho não devem ser generalizadas, nem entendidas como definitivas, mas como um contributo sobre a temática em questão.

Dado ter constituído uma primeira abordagem ao problema, o estudo poderá ser continuado e aprofundado com outras investigações sobre esta temática,

nomeadamente, com um estudo mais aprofundado das práticas de avaliação do professor em sala de aula de Língua Portuguesa.

REFERENCIAS BIBIOGRÁFICAS

ABRECHT, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.

AFONSO, A. J. (2000). *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*. São Paulo. Edição Cortez. Editora.

ALVES, M.P. (2005). *Currículo e Avaliação*. Porto: Porto Editora.

AMOR, E. (1993). *Didáctica do Português, Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora, Lisboa.

BARDIN, L. (2003). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Argentina: Troquel.

BLOOM, B.; HASTINGS e MADAUS (1971). *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. (1983). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOGDAN, R., e BNIKLE, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

BRANDÃO, J. A. (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.

BRITTO, L.P.L (1997). *A sombra do caos – ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado.

CARDOSO, M. (2007). *Cabo Verde e São Tomé e Príncipe - Educação e Infra-estrutura como Factores de Desenvolvimento*. Edições Afrontamento, Porto.

CARMO, H; FERREIRA, M. (2008). *Metodologia da Investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa. Ed.Universidade Aberta. 2ª Edição.

CIPRIANO, E. (2007). *Avaliação na Educação*. Marcos Muniz Melo (Organizador).

RIOLFI C. et al, (2008) *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo.

COSTA, A. F. (1999). *A Pesquisa de Terreno em Sociologia*. In A.S.Silva & J.M.Pinto (Orgs), *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Editora Afrontamento de letras

DIAS SOBRINHO, J. (2002). *Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil*. IN: FREITAS, L.C (Orgs.), *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis.

ESTEBAN, M. T. et al (2003). *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez.

ESTEBAN, M, T. (org.). (2003) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A.

ESTEVEZ, M. (2006). *Análise de conteúdo*. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.) *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa. INIC.

FERREIRA, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

FONSECA, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática*. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português. Porto: Porto Editora.

GASPAR, M. F.R. F. (2004). *Olhares sobre a avaliação em educação pré-escolar: as opiniões e as práticas dos educadores de infância*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 38, nº1,2,3. pp. 451-484.

GIMENO, J; PÉRES, G. A. (1992). *Compreender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

GHIGLIONE, R; MATALON, B. (2005). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

HADJI, C. (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre, Artemed.

HAYDT, R. C. C.(1997). *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*. Editora. São Paulo: Ática.

HOFFMANN, J. M. L (1997) *Avaliação Mediadora*. Porto Alegre: Editora Mediação.

HOFFMANN, J. M. L. (2003). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré – escola à universidade*. Porto Alegre: Editora Mediação.

HOFFMANN, J. M. L. (2008). *Avaliar para promover: as setas para o caminho*. Porto Alegre, Mediação.

KLEIMAN, A. B. (1989). *Leitura: Ensino e Pesquisa*. São Paulo. Câmara Brasileira do Livro.

KLEIMAN, A. B.(1995) *Os significados do letramento: Uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das letras.

LEAL, L. (1992). *Avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular* (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.

LEE, R. (2002). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.

LIBÂNEO, J. C. (1994). *Didáctica*. São Paulo: Cortez.

LIBÂNEO, J. C. (2001). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa.

LIMA, J. C. (2010). *Concepções de Língua e ensino da Língua na escola: perspectivas dos professores*. Braga: Universidade do Minho (dissertação de mestrado).

LOBO, S. A. (1998). *Aprendizagem Assistida pela Avaliação - um Sorriso Difícil para o Novo Sistema de Avaliação*. Porto: Porto Editora.

LUCKESI, C. C. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Editora Cortez.

LUCKESI, C. C. (1995) *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.

LUCKESI, C. C. (2000). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.

LUCKESI, C.C. (1994). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Editora Cortez.

LUCKESI, C.C. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Editora Cortez.

MACEDO, L. (2007). *Avaliação na Educação*. Porto: Edições. Asa.

MARQUES, R. (2000), *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.

MARTINS, M. P. (1996). *A avaliação das aprendizagens em Matemática: concepções dos professores* (tese de mestrado. Universidade católica Portuguesa). Lisboa: APM.

MELCHIOR, M. C. (2003). *Da avaliação dos saberes à construção de competências*. Porto Alegre.

MELCHIOR, M.C. (1994). *Avaliação Pedagógica – função e necessidade*. Porto Alegre.

MORETTO, V.P. (2001) *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP e A.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. (1989). *La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.

OZGA, J. (2002). *Investigação sobre políticas educacionais. Terrenos de contestação*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (1996). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (1995). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A, LIMA, J, A (2006). *Fazer Investigação*. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora.

PAULO, A, et al (2002) *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções as práticas*. Lisboa: Editor: Ministério da Educação.

PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médidas.

PERRENOUD, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre - RS: Artmed Editora.

PERRENOUD, P., THURLER, M. G. (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Alegre - RS: Artmed Editora.

PERRENOUD, P. (2004). *Evaluer des compétences*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. In: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01.html.
Acedido em 09/11/2010.

QUIVY, R ., CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RODRIGUES, N. (1985). *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez Editora.

ROSALES, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.

SACRISTÁN, J. G., GÓMEZ A. I. P. (1998) *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Editora Artmed.

SANTOS G. M. (2003). *Una Flecha en la Diana: La Evaluación como Aprendizaje*. Madrid: Narcea.

SCRIVEN, M. (1967). *The methodology of evaluation*. In Tyler, R. (Ed.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand Mac Nelly. Sebraesp. In: <http://www.sebraesp.com.br/.../produtividade> - Acedido em 10/12/2010.

SILVA, C. S. (1992). *Medidas e Avaliação em Educação*. Petrópolis.

SILVA, E. T. (2005). *A produção de leitura na escola: pesquisas e propostas*. São Paulo: Ática.

SOLÉ, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.

STAKE, R. (2006). *Evaluación Compeensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

STAKE, R. (2007). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TERRA, E. (1997). *Linguagem, Língua e Fala*. São Paulo: Scipione.

TOLENTINO, A. C. (2006) *Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde*. (Tese de Doutorado em Ciências da Educação, educação comparada). Lisboa: Universidade de Lisboa.

TURRA, C. M. et al. (1975). *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre.

VASCONCELLOS, C. (2006). *Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo.

WESTER, W. (2001). *Competencies in Education: a confusion of tongues*. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 75-88. In: http://ou.nl/Docs/Faculteiten/OW/Westera_Competencies%20in%20Edu.pdf - Acedido em 16/12/2010.

WIEDMANN, L, SCARAMUCCI, M. V.R. (2008). *Português Para Falantes de Espanhol. Ensino e Aquisição: Artigos selecionados escritos em português e inglês. / Portuguese for Spanish Speakers: selected articles written in portuguese and english*. SP. Pontes Editora.

WIGGINS, G. (1990). *The case for authentic assessment. Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2). In: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>. Acedido em 09/11/2010.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

CABO VERDE. Programa de Governo I Legislatura (1975-1980). Praia, 1975.

CABO VERDE. 1º Encontro Nacional de Quadros da Educação. Mindelo, 1977.

Decreto-Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro – (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei nº 42/2003 de 20 de Outubro (Sistema de avaliação cabo-verdiano).

Decreto-Lei nº 42/03/ 2000 de 20 de Outubro – (Sistema de Avaliação do Ensino Secundário)

Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n. 103 /III/90.

Portaria nº 6/97 de 17 de Fevereiro: (regulamenta o novo sistema de avaliação dos alunos do ensino secundário geral e técnico (1º e 2º ciclos)).

Programa do Governo I Legislatura (1975- 1980). Praia, 1975

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

Cabo Verde. In: <http://www.apdr.pt/congresso2009/pdf/Premio%20Bartolomeu237A.pdf> –
acedido em 09-11-2010

Programa da Disciplina de Língua Portuguesa – 1º Ciclo do Ensino Secundário - 7º e 8º Ano.

LIMA, V. (2004). Avaliação. Edição: S. Vicente.

Santos, A. (2010). *Conhecimento e práticas sobre avaliação formativa* (documento policopiado).

UNESCO (2010 IBE-World Data on Education, 6 th edition – Cape Verde). *In*:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE2006/SUB-SAHARAN_AFRICA/Cape_Verde/Cape_Verde.htm. - Acedido em 09-11- 2010